



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Obraz rodziny w gruzińskich i polskich podręcznikach do nauki języka ojczystego : studium porównawcze

Author: Karina Akopova-Krzaczyńska

Citation style: Akopova-Krzaczyńska Karina. (2020). Obraz rodziny w gruzińskich i polskich podręcznikach do nauki języka ojczystego : studium porównawcze. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

**Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Humanistyczny w Katowicach**

Karina Akopova-Krzaczyńska

**Obraz *rodziny* w gruzińskich i polskich podręcznikach do
nauki języka ojczystego (studium porównawcze)**

**Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem naukowym
dr hab. prof. UŚ Danuty Krzyżyk**

Katowice 2020

Oświadczenie promotora pracy doktorskiej

Oświadczam, że niniejsza praca doktorska została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data

Podpis promotora pracy

Oświadczenie autora pracy doktorskiej

Świadom/a odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca doktorska została napisana przez mnie samodzielnie pod kierunkiem Promotora i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity Dz. U. z 2000 r., nr 80, poz. 904 z późniejszymi zmianami).

Oświadczam także, że przedstawiona praca doktorska nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem stopnia naukowego. Oświadczam ponadto, że załączona do pracy doktorskiej płyta CD zawiera elektroniczny pełen zapis (w jednym pliku) pracy.

Wyrażam również zgodę na udostępnianie pracy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych w ramach Śląskiej Biblioteki Cyfrowej, której Biblioteka Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji jest częścią.

Data

Podpis autora pracy

Obraz rodziny w gruzińskich i polskich podręcznikach do nauki języka ojczystego (studium porównawcze)

Streszczenie

Celem podjętych badań jest odtworzenie utrwalonego w podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej oraz języka i literatury polskiej obrazu rodziny. W części teoretycznej odwołuję się do lingwistyki kognitywnej – językowego obrazu świata, hierarchii wartości w kulturze polskiej i gruzińskiej, modelu polskiej i gruzińskiej rodziny, a następnie do podręczników szkolnych, ich funkcji, struktury, wymagań ze strony systemu oświaty polskiego i gruzińskiego. W części analitycznej szczególną uwagę zwracam na utrwalony w podręcznikach szkolnych model rodziny, sposób wychowywania potomstwa, życie codziennie domowników, relacje między członkami najbliższej rodziny (mąż – żona, rodzice – dzieci, dziadkowie – wnuki) oraz osobami z jej kręgu (rodzina – sąsiedzi, rodzina – goście), pełnione przez jej członków funkcje (ekonomiczną, socjalizacyjną, opiekuńczo-wychowawczą). Wskazuję różnice i podobieństwa między utrwalonym w podręcznikach obrazem rodziny gruzińskiej a obrazem rodziny polskiej; określám, czy obecny w podręcznikach model rodziny utrwala istniejące stereotypowe wyobrażenia o rodzinie czy też je przekracza.

Słowa kluczowe – językowy obraz świata, kulturowy obraz świata, lingwistyka kognitywna, rodzina gruzińska, rodzina polska, podręczniki szkolne, wartości.

The image of the *family* in the Georgian and Polish native language handbooks (comparative study)

Summary

The undertaken studies have been aimed at reconstructing the image of family emerging from handbooks of Georgian language and literature Polish language and literature. In the theoretical part, the author refers to cognitive linguistics - the language picture of the world, the hierarchy of values in Polish and Georgian culture, the model of the Polish and Georgian family, and then to school handbooks - for their functions, structure, requirements on the part of the Polish and Georgian education system. The analytical part draws attention to the family model embedded in school handbooks, way of raising children, everyday life of the household members, relations between next of kin (husband - wife, parents - children, grandparents - grandchildren) and persons in the family circle (family - neighbours, family - guests), as well as the functions performed by the family members (economic, socialization, caring and educational). Author refers to the differences and similarities between the Georgian and Polish handbook's family.

Indicates whether the handbooks portrayal of family strengthens or transgress the existing stereotypical conceptions of family.

Key words – linguistic picture of the world, cultural picture of the world, cognitive linguistics, Georgian family, Polish family, handbooks, value.

Spis treści

WSTĘP.....	8
------------	---

ROZDZIAŁ I

JĘZYKOWY OBRAZ ŚWIATA

1.1. Istota językowego obrazu świata. Definicje i koncepcje.....	14
1.2. Założenia lingwistyki kognitywnej.....	24
1.3. Kategorie i prototypy.....	25
1.4. Stereotypy.....	29
1.5. Profil profilowanie.....	34
1.6. Konceptualizacja pojęć.....	36
1.7. Językowy obraz świata a kulturowy obraz świata.....	38

ROZDZIAŁ II

ŚWIAT WARTOŚCI

2.1. Wartości w edukacji szkolnej – zarys problematyki.....	44
2.2. Definicje pojęcia <i>wartość</i>	47
2.2.1. Definicje <i>wartości</i> w publikacjach językoznawczych.....	48
2.2.2. Definicje <i>wartości</i> w publikacjach filozoficznych.....	50
2.2.3. Definicje <i>wartości</i> w publikacjach socjologicznych.....	53
2.2.4. Definicje <i>wartości</i> w publikacjach psychologicznych.....	55
2.3. Wartości a kultura.....	57
2.3.1. Kultura kaukaska a kultura europejska.....	60
2.4. Typologia wartości.....	63
2.5. Systemy i hierarchie wartości.....	68
2.5.1. Miejsce rodziny w hierarchii wartości.....	74

ROZDZIAŁ III

RODZINA W ŚWIETLE BADAŃ

3.1. Definicja pojęcia <i>rodzina</i>	79
3.2. Typologia rodziny.....	84
3.3. Funkcje rodziny.....	89
3.4. Model rodziny gruzińskiej i model rodziny polskiej.....	94
3.4.1. Rodzina gruzińska – rys historyczny.....	94
3.4.2. Charakterystyka współczesnej rodziny gruzińskiej.....	98
3.4.3. Rodzina polska – rys historyczny.....	103
3.4.4. Współczesna polska rodzina i jej przemiany.....	111

ROZDZIAŁ IV

PODRĘCZNIK SZKOLNY

4.1. Definicje podręcznika szkolnego.....	118
4.2. Struktura i komponenty podręcznika szkolnego.....	123
4.3. Funkcje podręcznika szkolnego.....	130
4.3.1. Funkcja informacyjna.....	132
4.3.2. Funkcja badawcza.....	132
4.3.3. Funkcja transformacyjna.....	132
4.3.4. Funkcja samokształceniowa.....	133
4.4. Dydaktyczne cele i zadania podręczników szkolnych.....	134
4.4.1. Podstawy prawne podręczników szkolnych w systemie oświaty polskiej.....	137

4.4.2.	Podstawy prawne podręczników szkolnych w systemie oświaty gruzińskiej.	138
4.5.	Komponenty analizowanych w pracy podręczników polskich i gruzińskich: różnice i podobieństwa.	141
4.5.1.	Segmentacja tekstu.	142
4.5.2.	Komponent informacyjny.	144
4.5.3.	Komponent zadaniowy.	145
4.5.4.	Komponent ikoniczny.	146
4.6.	Świat wartości w podręcznikach.	148

ROZDZIAŁ V

OBRAZ RODZINY W GRUZIŃSKICH I POLSKICH PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKA OJCZYSTEGO

5.1.	Charakterystyka badanych serii podręczników gruzińskich i polskich.	152
5.2.	Obraz rodziny w podręcznikach gruzińskich.	156
5.2.1.	Rodzina gruzińska – ogólna charakterystyka.	157
5.2.2.	Życie codzienne.	161
5.2.3.	Wychowanie dzieci.	164
5.2.4.	Osoby tworzące rodzinę.	167
5.2.4.1.	Rodzice (tata – mama, mąż – żona).	167
5.2.4.2.	Potomstwo (dzieci – rodzeństwo).	172
5.2.4.3.	Dziadkowie (dziadek i babcia).	173
5.2.4.4.	Członkowie dalszej rodziny (wujostwo, kuzynostwo).	176
5.2.5.	Relacje między członkami rodziny.	176
5.2.6.	Wartości pielęgnowane w rodzinie.	187
5.2.7.	Tradycje pielęgnowane w rodzinie.	190
5.2.8.	Funkcje rodziny.	194
5.3.	Obraz rodziny w podręcznikach polskich.	197
5.3.1.	Od rodziny patriarchalnej do rodziny współczesnej – ogólna charakterystyka.	198
5.3.2.	Życie codzienne członków rodziny z podręczników polskich.	204
5.3.3.	Wychowywanie dzieci.	205
5.3.4.	Członkowie rodziny z polskich podręczników szkolnych.	206
5.3.4.1.	Rodzice (tata – mama, mąż – żona).	206
5.3.4.2.	Potomstwo (dzieci – rodzeństwo).	208
5.3.4.3.	Dziadkowie (dziadek i babcia).	210
5.3.4.4.	Członkowie dalszej rodziny (wujostwo, kuzynostwo).	211
5.3.5.	Relacje między członkami rodziny.	211
5.3.6.	Wartości pielęgnowane w rodzinie.	219
5.3.7.	Tradycje pielęgnowane w rodzinie.	221
5.3.8.	Funkcje rodziny polskiej.	222
5.4.	Porównanie obrazu rodzin w analizowanych podręcznikach.	224

UWAGI KOŃCOWE	229
----------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	233
---------------------	-----

WYKAZ STOSOWANYCH W PRACY SKRÓTÓW (SKRÓTY TYTUŁÓW ANALIZOWANYCH PODRĘCZNIKÓW)	250
--	-----

WYBRANE ILUSTRACJE Z PODRĘCZNIKÓW GRUZIŃSKICH	251
--	-----

WYBRANE	ILUSTRACJE	Z	PODRĘCZNIKÓW	POLSKICH	
				259

Wstęp

Rodzina jako grupa społeczna od wielu już lat znajduje się w kręgu zainteresowań badawczych przedstawicieli różnych dyscyplin, szczególnie etnologów i socjologów, ale także filologów, psychologów, pedagogów. W dotychczasowych badaniach etnologicznych i socjologicznych rodzina jest najczęściej traktowana jako społeczna instytucja spełniająca w stosunku do swych członków określone funkcje. Bada się więc między innymi środowisko kulturowe tworzone przez rodzinę oraz związki między kulturą rodziny a kulturą regionu (czy szerzej: państwa), w którym dana rodzina funkcjonuje, a także relacje między kulturą rodziny a kulturą innych grup społecznych. W wielu publikacjach rodzina ujmowana jest jako system, poddany jednak oddziaływaniom społecznym. Bywa też analizowana jako wartość społeczna w kontekście stylów życia rodzinnego¹. „Wzajemne kontakty członków rodziny i poczucie świadomości wspólnoty oparte są przede wszystkim na więzach krwi i pochodzeniu, na tradycji kulturowej, na różnych zależnościach społeczno-ekonomicznych, często na podobnym sposobie i stylu życia, na akceptowanych normach zachowań i podobnym systemie wartości. W większości czynniki te decydują o przynależności do rodziny lub szerzej: do danej społeczności zamieszkującej jakiś obszar. Niemale znaczenie ma oczywiście wspólne lub bliskie miejsce pochodzenia członków rodziny i rodzinne tradycje, które łączą się z kulturową tradycją środowiskową, lokalną, regionalną, narodową”².

Rodzina, jej członkowie, ich rola i funkcje znalazła się też w kręgu moich zainteresowań. Swoją uwagę koncentruję na utrwalonym w podręcznikach szkolnych do nauki języka ojczystego (gruzińskiego i polskiego) obrazie rodziny – gruzińskiej i polskiej. Wybór tematu jest nieprzypadkowy. Z pochodzenia jestem bowiem Gruzinką, wychowałam się w tradycyjnej gruzińskiej rodzinie. Od kilku lat mieszkam jednak w Polsce. Tu założyłam swoją rodzinę, wychowuję synka. Na co dzień dostrzegam różnice w funkcjonowaniu moich rodzin – gruzińskiej i polskiej. Różnice te uwarunkowane są wieloma czynnikami. Preferowane dla danej społeczności modele rodziny wpisane są w powstające w tej społeczności teksty kultury, w tym podręczniki szkolne. Zasadnicze cechy *rodziny* określa się poprzez uporządkowanie znaczeń istniejących w odpowiednim paradygmacie kulturowym. Paradygmat kulturowy powstaje pod wpływem wielu czynników kulturowych i historycznych (dlatego między innymi zakładam, że obraz rodziny w polskich a gruzińskich podręcznikach nie będzie taki sam). Moim

¹ Por. artykuł K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny w podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. D. Krzyżyk. T. 25. Katowice 2016, s. 158.

² Ibidem.

zdaniem warto ten obraz, który został wpisany w teksty dyskursu edukacyjno-dydaktycznego, zrekonstruować i porównać.

Materiał badawczy obejmuje wybrane podręczniki szkolne do nauki języka i literatury polskiej, a także języka i literatury gruzińskiej. W przypadku szkół gruzińskich są to podręczniki przeznaczone dla II etapu edukacyjnego, czyli dla piątej, szóstej, siódmej, ósmej i dziewiątej klasy, a w polskim systemie edukacyjnym (jeszcze do niedawna funkcjonującym³) dla piątej i szóstej klasy szkoły podstawowej oraz pierwszej, drugiej, trzeciej, czwartej klasy gimnazjum. Moim zdaniem, reprezentatywne cechy obrazu rodziny mogą wyraźnie ujawniać się w tekstach zamieszczonych w szkolnych podręcznikach, które traktuję w swojej pracy nie tylko jako książki dydaktyczne, ale o także jako unikalne repozytorium kultury, źródło informacji o kraju, a także o życiu narodu. Podręczniki szkolne przyczyniają się również do kształtowania postaw i systemu wartości młodego pokolenia. Badane podręczniki są przeznaczone dla odbiorców w wieku 10-14 lat. Warto zaznaczyć, że ten wiek charakteryzuje się okresem aktywnej socjalizacji jednostki, wymaga od ucznia dokonania świadomego wyboru wartości społecznych i kulturowych. Uczeń jako odbiorca zawartych w podręczniku wartości dokonuje ich selekcji, a następnie kształtuje w sobie własny system wartości. Dlatego, biorąc pod uwagę ogromną rolę podręczników do nauki języka ojczystego, trzeba zwrócić uwagę na to, czy są one w stanie w pełni zaspokoić poznawcze oraz duchowo-moralne potrzeby jednostki, czy materiał przedstawiony w podręcznikach do nauki języka ojczystego rozwiązuje problem uczenia się wartości przez pryzmat języka, czy kształcą one mądre i krytyczne podejście do poznania otaczającego świata.

Podręczniki do nauki języka ojczystego są dla młodego pokolenia jednym z zasadniczych źródeł zdobywania wiedzy o języku, literaturze i kulturze kraju, w którym się ono wychowuje. „Podręcznik jest swego rodzaju oknem, przez które uczeń zarówno spogląda na przeszłość i poznaje historię, tradycję, obyczaje, kulturę swoich ojców, jak i patrzy w przyszłość – projektuje nową rzeczywistość, wpisuje w nią siebie i swoich bliskich. Obraz rodziny, który trafia do ucznia poprzez podręczniki, ma istotny wpływ na kształt tego pojęcia

³ Od 2017 roku przeprowadzana jest w Polsce reforma systemu oświaty, a dokładniej reforma struktury szkolnictwa, której towarzyszy zmiana treści nauczania (w roku 2017 opublikowane zostały nowe podstawy programowe, rozpoczęto też wymianę dotychczasowych podręczników). Od roku szkolnego 2017/18 nie przeprowadza się już rekrutacji do klas I gimnazjum oraz zasadniczej szkoły zawodowej. 31 sierpnia 2019 roku był ostatnim dniem funkcjonowania tych szkół w polskim ustroju szkolnym. Swoje badania rozpoczęłam, gdy jeszcze w polskim systemie edukacji były gimnazja. Pierwsze analizy prowadziłam na tekstach z podręczników do gimnazjum. Postanowiłam nie zmieniać materiału badawczego. Po pierwsze, nie ukazały się jeszcze całe serie nowych podręczników. Po drugie, uważam, że utrwalony w podręcznikach do gimnazjum i do ośmioklasowej szkoły podstawowej obraz polskiej rodziny będzie bardzo podobny – niemalże identyczny lub identyczny. Rodzina polska zmienia się, na jej kształt mają wpływ czynniki cywilizacyjno-kulturowe, ale nie są to zmiany gwałtowne.

w umyśle młodego człowieka, można powiedzieć, że jest ten obraz swego rodzaju podsumowaniem i zestawieniem doświadczeń danej wspólnoty (np. narodu), obowiązujących w niej norm, wartości, sposobów wartościowania oraz wyobrażeń i nastawień wobec tej rzeczywistości i to zarówno materialnej, substancjalnej, zewnętrznej, jak i duchowej, psychicznej, świadomościowej, wewnętrznej. Bardzo istotne jest zatem, jakie teksty (literackie, publicystyczne, komentarz odautorskie) znajdują się w podręcznikach szkolnych, jaki obraz rzeczywistości będą one utrwały, jaką wiedzę o świecie przekazywały ich odbiorcom⁴.

Lingwistyka współczesna bada różne problemy konceptualne, które zawierają mentalne treści w języku. Języki odzwierciedlają kulturę i mentalność narodów, reprezentują narodowe obrazy świata, w które wpisane są główne moralne i wartościowe cechy grup etnicznych. Każdy język ma własny sposób konceptualizacji obrazu świata, a użytkownik tego języka uporządkowuje treści zgodnie z zakorzenioną kulturą. W tym przejawia się specyficzne, utrwalone w języku, ludzkie postrzeganie świata. W moich badaniach ważne miejsce zajmuje właśnie język, który traktuję jako przewodnik – klucz do odkrycia obrazu rodziny polskiej i gruzińskiej. Semantyka, środki językowe, dające uczniowi możliwość budowania wyobrażenia o rodzinie, pozwolą mi jednocześnie odpowiedzieć na pytanie, jakie miejsce zajmuje wartość *rodzina* w tekstach podręcznikowych i jaki obraz rodziny dociera do ucznia.

Celem podjętych badań jest zrekonstruowanie obrazu rodziny utrwalonego w wybranych podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej oraz języka i literatury polskiej, w tym funkcji każdego członka rodziny oraz relacji między osobami tworzącymi rodzinę. Najpierw zatem odtwarzam utrwalone w wybranych podręcznikach obraz rodziny, a następnie zgromadzony materiał badawczy analizuję i porównuję. Moje analizy zmierzają do odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki obraz rodziny dociera do uczniów szkół gruzińskich?
2. Jaki obraz rodziny dociera do uczniów szkół polskich?
3. Jakie są podobieństwa i różnice pomiędzy rodziną polską a gruzińską?
4. Czy podręczniki szkolne rzeczywiście mają wpływ na wychowanie młodego pokolenia, na jego system wartości?
5. Czy język stanowi swojego rodzaju klucz do odkrycia obrazu rzeczywistości?
6. Czy rodzina utrwalona w szkolnych podręcznikach odpowiada stereotypom czy rzeczywistemu obrazowi społeczeństwa gruzińskiego i polskiego?

⁴ Por. artykuł K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny w podręcznikach...* s. 160.

Szczególnie ciekawe jest dla mnie zrekonstruowanie obrazu rodziny utrwalonego w dwóch niespokrewnionych językach i kulturach. Analizować będę zamieszczone w podręcznikach zarówno teksty werbalne, jak i teksty niewerbalne (ilustracje), które są dopełnieniem tych pierwszych.

Rodzina to wartość uniwersalna, według mnie jest największą wartością i w kulturze polskiej, i w kulturze gruzińskiej. Jednak trzeba pamiętać, że rozumienie roli rodziny, jej model, obowiązki i funkcje członków rodziny mogą być zróżnicowane kulturowo, wyrastać z zupełnie innej tradycji. Uważam, że ową specyfikę pozwolą ujawnić badania porównawcze. Analizy kontrastywne utrwalonych w podręcznikach szkolnych obrazów rodziny (gruzińskiej i polskiej) umożliwią przedstawienie cech wspólnych i różnic.

W prowadzonych badaniach zdecydowałam się na wybór kognitywnej metodologii opisu, która pozwoli mi w sposób wieloaspektowy spojrzeć na materiał badawczy i opracować go. Decydując się na opis relacji, jaka zachodzi między językiem, myśleniem i rzeczywistością, a także chcąc pokazać, jakie są sposoby organizowania i wyrażania w języku wiedzy o świecie, przyjąłam (zgodnie z założeniami gramatyki kognitywnej), że „informacja, jaką nam język przekazuje, [...] składa się z wyobrażeń tworzących strukturę konceptualną”⁵, sama zaś dotyczy „świata projektowanego”. Co istotne, świat realny i projektowany są „izomorficzne względem siebie”, czyli „świat projektowany jest w zasadzie repliką świata realnego”⁶.

Realizacji wyznaczonych celów podporządkowana jest zawartość poszczególnych rozdziałów pracy. Dysertacja składa się z pięciu rozdziałów, wniosków, bibliografii oraz wykazu ilustracji. Pierwszy został poświęcony językowemu obrazowi świata, ponieważ w części badawczej chcę wykorzystać metodologię opracowaną przez naukowców zajmujących się rekonstrukcją językowego obrazu świata w różnych tekstach. W tym rozdziale zostaną omówione wybrane definicje JOS oraz założenia lingwistyki kognitywnej, według której ludzka świadomość tworzy dla siebie obrazy faktów, które reprezentują specjalny model rzeczywistości. Język jest traktowany jako lustro, stojące pomiędzy człowiekiem a światem, związany z procesami umysłowymi. Badacze zwracają uwagę na subiektywizm lingwistyki kognitywnej, według którego klasyfikacja i konceptualizacja rzeczywistości dotyczą przede wszystkim zwykłych ludzkich zachowań i nagromadzonego doświadczenia.

Drugi rozdział został poświęcony światu wartości. Aby rzetelnie przeprowadzić badania, konieczne było określenie, czym są *wartości*, jak są definiowane. Na początku

⁵ H. Kardela: *Ogdena i Richardsa trójkąt uzupełniony, czyli co bada gramatyka kognitywna*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 21.

⁶ Ibidem.

rozdziału odwołam się zatem do definicji słownikowych *wartości*, by w dalszej jego części prześledzić, jak interesujące mnie pojęcie ujmowane jest przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Konieczne będzie również dokonanie hierarchizacji i typologii wartości – informacje te wykorzystam w trakcie analizy materiału badawczego. Istotne jest dla mnie, że systemy aksjologiczne są charakterystyczne dla danej grupy społecznej, etnicznej, wynikają z przeżytej historii, planów na przyszłość, mentalności członków tej grupy, ich poglądów.

W rozdziale trzecim skupiam się na charakterystyce wartości społecznej – rodziny. Odwołuję się do badań gruzińskich i polskich naukowców. Omawiam definicje rodziny, jej modele, przypisywane rodzinie funkcje. Następnie charakteryzuję model rodziny gruzińskiej i model rodziny polskiej, przedstawiam historię i współczesność tych rodzin, zwracam uwagę na przemiany zachodzące w rodzinach.

W czwartym rozdziale dysertacji przedstawiłam w zarysie teorię podręcznika szkolnego. Do zadań, które sobie wyznaczyłam, należało przede wszystkim zebranie, uporządkowanie i zaprezentowanie aktualnej wiedzy o podręczniku szkolnym (definicje, komponenty). Sporo uwagi poświęciłam omówieniu funkcji, jakie są wyznaczane podręcznikowi we współczesnych systemach dydaktycznych.

Zebrane we wcześniejszych rozdziałach informacje i poczynione ustalenia wykorzystuję w piątym rozdziale mojej dysertacji, który poświęcam analizie obrazów rodziny w wybranych seriach gruzińskich i polskich podręczników do nauki języka i literatury ojczystej. Na początku zostały scharakteryzowane analizowane podręczniki szkolne, które są źródłem wiedzy o rodzinie w wybranych do badań kulturach i językach. Następnie zrekonstruowałam utrwalony w podręcznikach obraz rodziny. Zwróciłam uwagę na wpisane w analizowane teksty modele rodziny, funkcje pełnione przez domowników, relacje między najbliższymi jej członkami oraz między członkami rodziny a otoczeniem. Interesowało mnie także życie codzienne członków rodziny, sposoby wychowywania dzieci, wartości i tradycje pielęgnowane przez członków rodziny gruzińskiej i polskiej. Starłam się wskazać podobieństwa i różnice między obrazami rodzin w podręcznikach polskich i gruzińskich.

Dysertację wieńczą wnioski – syntetyczne uogólnienia wynikające z prowadzonych analiz.

Rozdział I

Językowy obraz świata

Istotna w moich badaniach kategoria językowego obrazu świata wiąże się bezpośrednio z badaniami nad relacją, jaka zachodzi między językiem a rzeczywistością. Wiedza o rzeczywistości, zarówno wiedza nienaukowa czy przednaukowa, jak i wiedza naukowa, to obraz świata. W obrazie świata są zawarte sądy uniwersalne, doświadczenia wspólne całemu gatunkowi ludzkiemu, są też sądy bardziej lub mniej subiektywne, indywidualne, wynikające z odmiennych warunków bytowania i przeżywania świata przez jednostkę. Językowy obraz świata jest zaledwie częścią tak rozumianego obrazu świata i to częścią o dość specyficznej strukturze. Jest to bowiem ten element obrazu świata, który przejawia się w danych językowych¹.

Jak pisze Michael Fleischer, obraz świata to

wykazujące oddziaływanie pierwszej rzeczywistości i produkowane przez drugą rzeczywistość regulatywy i komponenty sterujące, służące do generowania, organizowania, specyficznego z uwagi na manifestację i zgodnego z nią zachowania danego systemu kultury, który sam współdecydował o ich organizacji, a także do sterowania komunikacji w danym systemie kultury. Obrazy świata dostarczają kryteriów semantyzacyjnych dla konstrukcji drugiej rzeczywistości w obrębie danego systemu kultury i decydują o odnoszącej się do tego organizacji wypowiedzi reprezentujących tę rzeczywistość².

Sposobem dojścia do poznania świata jest więc język. Według Janusza Anusiewicza, „każda wspólnota językowa jest tworzona przez wspólny obraz świata zawarty w języku ojczystym”³.

Wspomniana przez Fleischera druga rzeczywistość „opiera się na wypowiedziach (tekstach językowych i wszystkich innych wytworach znakowych), na utrwalonych i przejawiających się w nich poglądach, obrazach świata, jest konstruktem, który przejawia się we wskazanych obiektach”⁴. Obrazy świata ujawniają się w wypowiedziach, ale – co istotne –

¹ J. Maćkiewicz: *Wyspa – językowy obraz wycinka rzeczywistości*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 194.

² M. Fleischer: *Obraz świata. Ujęcie z punktu widzenia teorii systemów i konstruktywizmu*. W: „Język a Kultura”. T.13.: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000, s. 65.

³ J. Anusiewicz: *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 262.

⁴ Ibidem, s. 56.

obrazy świata organizują również wypowiedzi oraz określają ich funkcjonowanie i nacechowanie, same wypowiedzi mogą modyfikować bądź zmieniać obraz świata⁵.

1.1. Istota językowego obrazu świata. Definicje i koncepcje

Ludwig Wittgenstein wskazywał, że świat wokół nas jest ogółem faktów, a nie rzeczy, że determinują go wyłącznie fakty⁶. Ludzka świadomość tworzy dla siebie obrazy faktów, które reprezentują specjalny model rzeczywistości. Ludzki pogląd składa się z drobnych, ale bardzo znaczących faktów, a łącząc je, można otrzymać całościowy obraz świata. W tworzeniu obrazu świata niezbędna jest obecność podmiotu – czyli człowieka, ponieważ to w jego psychice odbija się obiektywna rzeczywistość. Różne grupy etniczne czy narodowe mają własne wyobrażenia o świecie, swoistą wizję świata. Należy zauważyć, że między człowiekiem a światem stoi język, który jak lustro odbija właśnie tę wizję, wyobrażenia, świat stworzony przez ludzi (właściwy danej narodowości). Język odgrywa ogromną rolę w życiu człowieka. Od najmłodszych lat dziecko zaczyna rozumieć nazwy przedmiotów i poznawać świat między innymi poprzez język. Język z pewnością odzwierciedla mentalność ludzi oraz charakterystyczne cechy danego narodu. Trudno sobie wyobrazić świat bez języka. Język bowiem odzwierciedla ogólną ideę wszystkich ludzi mówiących o tym, jak działa świat; jest lustrem, które stoi między człowiekiem a światem. Język jest uważany za ogniwo łączące ludzkie życie psychiczne i społeczno-kulturowe. Słowa języka każdego narodu odzwierciedlają sposób postrzegania i rozumienia świata przez tych, którzy ich używają⁷.

Pojęcie językowego obrazu świata, wywodzone od etnolingwistów amerykańskich, Edwarda Sapira i Benjamina Lee Whorfa i ich hipotezy relatywizmu językowego, nawiązuje do prac Wilhelma von Humboldta, według którego język jest nie tylko środkiem do porozumiewania się, ale także odbiciem ducha ludzkiego oraz wytworem twórczego przekształcenia świata materialnego przez tego ducha w świat psychiczny, tzw. byt świadomościowy. Jest też język wyrazem określonego sposobu oglądu świata przez daną społeczność i odbiciem jej poglądów na temat tego świata. Słowo powstaje jako rezultat

⁵ Ibidem.

⁶ Za: B. Wolniewicz: *Rzeczy i fakty: wstęp do pierwszej filozofii Wittgensteina*. Warszawa 2019, s. 77.

⁷ Rozumienie słowa *śnieg* może być inne dla narodów mieszkających w krajach północnych (ze śniegu można zbudować nawet dom – igloo). Natomiast dla niektórych mieszkańców Afryki słowo *śnieg* w ogóle jest nieznanie, ponieważ nie odnosi się do żadnego znanego im desygnatu. Za: Т.Б. Фрик: *Основы теории межкультурной коммуникации*. Томск 2013, с. 30.

subiektywnych nastawień i nie jest odzwierciedleniem przedmiotu samego w sobie, lecz odbiciem wytworzonego w duszy jednostki obrazu tego przedmiotu⁸.

Za kontynuatora poglądów Humboldta uznaje się też Leona Weisgerbera. Wskazywał on, że istotą językowego obrazu świata jest rozumienie rzeczywistości języka jako czegoś w rodzaju energii przekształcającej świat materii w świat duchowy przy współudziale danej społeczności językowej. Weisgerber pisał:

nie musimy widzieć w języku wyłącznie środka do porozumiewania się, lecz twórczą siłę ducha. Posiadanie przez język określonego słownictwa oraz składni znaczy tym samym, że istnieje w języku rozczłonkowanie świata, które w żadnym wypadku nie tkwi w rzeczach, lecz właśnie w języku. Każdy język jest jakimś sposobem dojścia do świata, każda wspólnota językowa tworzona jest przez wspólny obraz świata zawarty w języku ojczystym⁹.

Zdaniem badacza, każdy człowiek jest zakorzeniony w jakiejś wspólnocie komunikatywnej i przejmuje zgromadzoną w języku ojczystym wiedzę o tej wspólnoty o świecie oraz jej wartościowanie:

każdy człowiek wspólnoty komunikatywnej przejmuje nieświadomie w czasie przyswajania języka ojczystego językowy obraz świata. Jeśli chce on coś przekazać, o czymś mówić, musi posługiwać się słowami i strukturami zdaniowymi swojego języka ojczystego, które zawierają już wcześniej ustalony i określony porządek oraz ocenę świata. W procesie tym chodzi o uwarunkowane przez kulturę przeobrażenie świata doświadczanego w świat duchowo-pojęciowy¹⁰.

Językowy obraz świata ujmuje zatem przedmiot poznania poprzez język (wyrażenia językowe), którym włada jednostka oraz grupa społeczna poznająca ten świat. Ale też czasami przekonania osób mówiących w danym języku mają swoje podłoże w kształcie wyrażen językowych¹¹.

W Polsce pierwszą definicję językowego obrazu świata opracował Walery Pisarek. Została ona zamieszczona w *Encyklopedii wiedzy o języku polskim* (1978) po redakcją Stanisława Urbańczyka. Zgodnie z tą definicją JOS to „obraz świata odbity w danym języku

⁸ J. Anusiewicz: *Problematyka językowego obrazu świata...*, s. 265.

⁹ Ibidem, s. 266.

¹⁰ Ibidem, s. 267.

¹¹ M. Derwojedowa, A. Gałczyńska, W. Gruszczyński, D. Kopcińska, J. Linde-Usiekniewicz, I. Winiarska-Górska: *Język polski. Kompendium*. Warszawa 2005, s.830.

narodowym, nieodpowiadający ściśle rzeczywistemu obrazowi, odkrywanemu przez naukę”¹². Na gruncie polskim twórcami koncepcji JOS, a także lingwistyki kognitywnej są między innymi tacy językoznawcy, jak: Kazimierz Polański, Jerzy Bartmiński, Renata Grzegorzczkova, Ryszard Tokarski, Łukasz Tomczak, Janusz Anusiewicz. W ich pracach można odnaleźć definicje JOS o różnym poziomie szczegółowości, choć w swej istocie podobne. Jerzy Bartmiński przyjmuje, że JOS

to pewien zespół sądów mniej lub bardziej utrwalonych w języku, zawartych w znaczeniach wyrazu lub przez te znaczenia implikowanych, który orzeka o cechach i sposobach istnienia obiektów świata pozajęzykowego. W tym sensie JOS jest utrwaleniem zespołu relacji zawartych w językowym ukształtowaniu tekstu, a wynikających z wiedzy o świecie pozajęzykowym¹³.

Z definicji Jerzego Bartmińskiego o JOS wynika, że język jest narzędziem do interpretacji rzeczywistości (świata), która realizuje się za pomocą środków językowych. Te sądy o świecie zakorzenione są w strukturze języka, słownictwie, frazeologizmach, przysłowiaach, formach gramatycznych itd. Zdaniem badacza pojęcie językowego obrazu świata funkcjonuje w dwóch wariantach: „podmiotowym – wizja świata” i „przedmiotowym – obraz świata”. „*Wizja*, czyli widzenie jest czyjąś wizją, implikuje patrzenie, a więc i podmiot postrzegający; *obraz*, będący także rezultatem czegoś, widzeniem świata, tak silnej implikacji podmiotu nie zawiera, punkt ciężkości jest w nim przesunięty na przedmiot”¹⁴. *Wizję* i *obraz* J. Bartmiński odnosi do pojęć *punkt widzenia* i *perspektywa*. Według badacza, *punkt widzenia* to „czynnik przedmiotowo-kulturowy, decydujący o sposobie mówienia o przedmiocie, w tym między innymi o kategoryzacji przedmiotu, o wyborze podstawy onomazjologicznej przy tworzeniu jego nazwy, o wyborze cech, które są o przedmiocie orzekane w konkretnych wypowiedziach i utrwalone w znaczeniu”¹⁵. Natomiast za *perspektywę* Bartmiński uznaje „zespół właściwości struktury semantycznej słów, skierowany z punktem widzenia i będący jego rezultatem”¹⁶. Oba pojęcia mają charakter „metajęzykowy”, wynikają z niższych

¹² W. Pisarek: hasło: *Językowy obraz świata*. W: *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*. Red. S. Urbańczyk. Wrocław 1978, s. 143.

¹³ J. Bartmiński, R. Tokarski: *Językowy obraz świata a spójność tekstu*. W: *Teoria tekstu. Zbiór studiów*. Red. T. Dobrzyńska. Wrocław 1986, s. 72.

¹⁴ J. Bartmiński: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 103.

¹⁵ Ibidem, s. 105.

¹⁶ Ibidem, s. 106.

poziomów języka (są nienaukowe, „naiwne”¹⁷), funkcjonują „ponad gramatyką i zespołem środków leksykalno-semantycznych języka”¹⁸.

Z kolei Janusz Anusiewicz, opierając się na założeniach niemieckich filozofów (m.in. Wilhelma von Humboldta), wskazywał, że:

JOS stanowi podsumowanie i zestawienie codziennych doświadczeń i zaakceptowanych przez daną wspólnotę komunikatywną norm, wartości, sposobów wartościowania oraz wyobrażeń i zestawień wobec rzeczywistości i to zarówno materialnej, substancjalnej, zewnętrznej, jak i duchowej, psychicznej, świadomościowej, wewnętrznej¹⁹.

W interpretacji J. Anusiewicza język pełni funkcję modelu świata, a jednym z jego podstawowych zadań jest porządkowanie i kategoryzowanie danych pozyskanych przez doświadczenie. Zdaniem Anusiewicza język nie tworzy świata, tylko go interpretuje²⁰. Warto też dodać, że Anusiewicz pojęciu *językowy obraz świata* przeciwstawiał pojęcie *naukowy obraz świata* (NOS)²¹.

Ryszard Tokarski, podobnie jak Jerzy Bartmiński, definiuje JOS jako:

zbiór prawidłowości zawartych w kategoryalnych związkach gramatycznych (fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych) oraz w semantycznych strukturach leksyki, pokazujących swoiste dla danego języka sposoby widzenia poszczególnych składników świata oraz ogólniejsze rozumienie organizacji świata, panujących w nim hierarchii i akceptowanych przez społeczność językową wartości²².

Z przytoczonej definicji wynika, że każdy język jest indywidualny i w każdym zakodowane są sposoby przekazania informacji (formy gramatyczne, znaki) oraz postrzeganie i rozumienie świata. Te elementy językowego obrazu świata według R. Tokarskiego ujawnione są w semantycznych definicjach słów, co jest kluczem do odkrywania JOS²³. Jednak badacz

¹⁷ J. D. Apresjan: *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Wrocław 1980, s. 79.

¹⁸ J. Bartmiński: *Punkt widzenia, perspektywa...*, s. 106.

¹⁹ J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer: *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*. W: „Język a Kultura”. T.13.: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000, s. 25.

²⁰ Pogląd, że język tylko interpretuje rzeczywistość (świat) jest bliski wielu badaczom JOS.

²¹ M. Wendland: *Konstruktoryzm komunikacyjny*. Poznań 2011, s. 117

²² R. Tokarski: *Przeszłość i współczesność w językowym obrazie świata. Metodologiczne pytania i propozycje*. W: *Przeszłość w językowym obrazie świata*. Red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski. Lublin 1999, s. 12.

²³ Ibidem.

zaznacza, że semantyczne obrazy słów nie są jedynymi elementami składającymi na JOS. Oprócz tego ważne są „pewne modele konceptualne ukryte za całymi ciągami jednostek językowych”²⁴, które odzwierciedlają świat rozumiany przez człowieka, panujące w nim hierarchie wartości. Zdaniem lingwisty językowy obraz świata jest opisem języka i człowieka²⁵. Patrząc z tej perspektywy, JOS to interakcja między językiem a człowiekiem, w wyniku której można odtworzyć obraz „czegoś” w rozumieniu danego człowieka w danym języku. Postrzeganie przez konkretnego człowieka znaczenia określonego słowa może w jakiejś mierze świadczyć o jego poglądach i ideologii. Idąc tym tropem, warto wspomnieć o założeniach mówiących o potoczności i jej relacji z JOS. Jurij D. Apresjan i Anna Wierzbicka piszą o „naiwnym obrazie świata”²⁶, o postrzeganiu świata przez „przeciętnego człowieka z ulicy”²⁷. Obraz świata może być opisany potocznym językiem przez potocznie myślącego człowieka. Z kolei takie postrzeganie świata przeciwstawiane jest naukowemu obrazowi świata. To samo słowo jest inaczej definiowane w języku potocznym niż w języku naukowym²⁸.

Mówiąc o definicjach i koncepcjach językowego obrazu świata, nie można pominąć stanowiska Renaty Grzegorzczukowej, według której JOS to:

struktura pojęciowa utrwalona (zakreślona) w systemie danego języka, a więc w jego właściwościach gramatycznych i leksykalnych (znaczeniach wyrazu i ich łączliwości), realizująca się w języku za pomocą tekstów (wypowiedzi)²⁹.

Renata Grzegorzczukowa postuluje, by w dyskusji o JOS, o relacji między językiem a rzeczywistością, zachować „umiarkowany obiektywizm albo umiarkowany subiektywizm (typu arystotelesowskiego)”³⁰, który opisuje stosunek, w którym „język interpretuje świat (nie mechanicznie odbija, odzwierciedla), a nie tworzy, kreuje swój obiekt”³¹. Badaczka jest przeciwniczką tezy, która mówi o odbiciu rzeczywistości w języku, jak również krytycznie odnosi się do założeń o tworzeniu świata przez język. Mimo subiektywizmu języka

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem, s. 13.

²⁶ J. D. Apresjan: *Semantyka leksykalna...*, s. 79.

²⁷ A. Wierzbicka: *Nazwy zwierząt. W: O definicjach i definiowaniu.* Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1993, s. 252.

²⁸ R. Tokarski: *Przeszłość i współczesność w językowym obrazie świata...*, s. 13.

²⁹ R. Grzegorzczukowa: *Pojęcie językowego obrazu świata. W: Językowy obraz świata.* Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 41.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem, s. 42.

relacja znakowa wiąże klasy dźwięków z klasami zjawisk poprzez świadomość mówiących. Relacje te będą różne w różnych językach. [...] mimo subiektywizmu siatki pojęciowej, świat jest obiektywny i da się ująć poznawczo. Przedmiotem wypowiedzi nie są pojęcia, ale zjawiska świata obiektywnego³².

R. Grzegorzczkowska wymienia także składniki JOS, które związane są z różnymi zjawiskami. Przede wszystkim badaczka podkreśla, że własności, cechy gramatyczne danego języka, odbijające się w słownictwie i warunkach życia społeczności mówiącej w tym języku, mają wpływ na sposób widzenia świata. Następnym ważnym elementem są zjawiska leksykalne, cechy słownictwa. W poszczególnych językach semantyka leksemów może być różnie ujmowana. Sposób ujmowania zjawisk ma wpływ na układ znaczenia leksemów. Nadto na językowy obraz świata składają się właściwości słowotwórcze leksemów, które ujawniają sposób ujmowania zjawisk przez mówiących. Następnym, wymienionym przez badaczkę składnikiem, jest znaczenie etymologiczne leksemów. Kolejnym wskazanym przez Grzegorzczkowską i bardzo ważnym składnikiem są konotacje semantyczne, związane przez mówiących ze zjawiskami nazywanymi. Przede wszystkim są to: cechy, oceny, emocje poszczególnego społeczeństwa ujawnione w metaforach, derywatach, frazeologizmach. Ostatnim składnikiem, omówionym przez Renatę Grzegorzczkowską, są teksty poetyckie, poprzez które można wyrażać językowy obraz świata³³. Badaczka pisze:

Twórczość literacka, a w szczególności twórczość poetycka, przekazuje swoiste widzenie świata, właściwe poecie, odmienne od widzenia potocznego. Dokonuje się to oczywiście przez wykorzystanie systemu językowego, wykorzystanie polegające na przekraczaniu standardowych znaczeń i łączliwości, odbijających owo przeciętne widzenie świata. [...] Można więc powiedzieć, że jest to szczególny obraz świata zawarty w języku poety, choć ściślej może należałoby mówić o poetyckiej wizji świata³⁴.

Jolanta Maćkiewicz w artykule *Wyspa – językowy obraz wycinka rzeczywistości* przede wszystkim zwraca uwagę na różnice pomiędzy *obrazem świata* a *językowym obrazem świata*³⁵.

³² Ibidem, s. 45.

³³ Ibidem, s. 43–45.

³⁴ Ibidem, s. 45. Na „poetycką wizję świata” zwracam uwagę, ponieważ badany przeze mnie obraz rodziny w wybranych podręcznikach przede wszystkim jest odtwarzany na podstawie utworów literackich, między innymi wierszy.

³⁵ „*Obraz świata* to – w aspekcie genetycznym – odbicie doświadczenia poznawczego jakiejś społeczności, a aspekcie pragmatycznym – takie modelowanie świata, które umożliwia człowiekowi poruszanie się w nim. Obraz świata jawi się jednocześnie jako opis świata dokonywany z pewnego punktu widzenia i jako

Według autorki, językowy obraz świata jest ściśle związany z obrazem świata, jednak ograniczony konkretnym językiem – czyli „przejawia się w danych językowych”³⁶. JOS zatem to „część obrazu świata, która przejawia się w danych językowych”³⁷. Badaczka wyraźnie zaznacza, że nie wszystkie cechy obrazu świata są przejmowane przez JOS. Jej zdaniem „język ewoluuje wolniej niż ludzkie myślenie i dlatego językowy obraz świata nigdy nie odpowiada jakiemuś określönemu etapowi i rozwojowi myśli ludzkiej – jest ahistoryczny”³⁸, z czasem zmienia się niewiele. Według Maćkiewicz, obraz świata można definiować, uwzględniając trzy aspekty: genetyczny, który stanowi odbicie doświadczenia poznawczego jakiejś społeczności, statyczny (opisowy), który wskazuje na „określony sposób odwzorowania otaczającego świata” i pragmatyczny, a zatem uwzględniający takie modelowanie rzeczywistości, które umożliwia człowiekowi poruszanie się w niej³⁹. Badaczka uważa, że mamy dwa sposoby istnienia obrazu świata. Pierwszy jest abstrakcją, ma charakter mentalny. To – zdaniem Maćkiewicz – składnik ludzkiej świadomości. Z kolei na drugi sposób istnienia obrazu świata ma wpływ „obiektywizacja tej abstrakcji w postaci <<śladów>>”⁴⁰. Jednym z takich „śladów” jest właśnie język (a także sztuka, zwyczaje, obrzędy, rytuały, obyczaje, gesty, mimika, stosunki społeczne). Te spostrzeżenia stanowią podstawę definicji JOS zaproponowanej przez badaczkę: „utrwalony w danym języku obraz świata to właśnie językowy obraz świata”⁴¹. Z koncepcji Jolanty Maćkiewicz wynika, że na językowy obraz świata składa się wiele elementów, pochodzących z różnych etapów ludzkiego myślenia (niekoniecznie jednej grupy ludzkiej) i z różnych źródeł. Przy odtwarzaniu językowego obrazu fragmentu rzeczywistości – zdaniem Jolanty Maćkiewicz – trzeba uwzględnić informacje zawarte w danym wyrazie (tzn. w jego etymologii, wewnętrznej formie i w strukturze znaczeniowej), w jego rodzinie słowotwórczej, we frazeologizmach i przysłowiać, których komponentem jest badany wyraz. Dodatkowo trzeba przeanalizować pola leksykalno-semantyczne, w których pojawia się istotny dla nas wyraz⁴². Badaczka zwraca uwagę na potrzebę dążenia do poznania wiedzy ukrytej w języku. Píše:

model świata regulujący ludzkie zachowania”. Zaś za *językowy obraz świata* autorka uznaje „sposób, w jaki wniesiona zostaje do języka doświadczona, przeżyta i wyobrażona przez wspólnotę komunikatywną rzeczywistość”. W: J. Maćkiewicz: *Wyspa – językowy obraz...*, s. 194–195.

³⁶ J. Maćkiewicz: *Wyspa – językowy obraz ...*, s. 195.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Ibidem.

³⁹ J. Maćkiewicz: *Co to jest „językowy obraz świata”?*. W: „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”. T. 11. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 8.

⁴⁰ Ibidem, s. 10.

⁴¹ J. Maćkiewicz: *Wyspa – językowy obraz...*, s. 208.

⁴² Ibidem, s. 214.

czasem dotarcie do niej wymaga zabiegów deleksykalizacji, ożywienia martwych metafor, odsłonięcia presupozycji. Właśnie ta najgłębiej ukryta wiedza jest najmniej podatna na zmiany, to właśnie ona – jako wiedza nieuświadomiona – najbardziej oddziałuje na myślenie i zachowanie mówiących danym językiem ludzi⁴³.

Według Jolanty Maćkiewicz rekonstrukcja JOS obejmuje cztery etapy:

- strukturyzację świata, to jest „wyodrębnianie obiektów i zjawisk będących obiektem zainteresowania danej wspólnoty ludzkiej”⁴⁴,
- opis wraz z podaniem cech definicyjnych i konotacyjnych wyodrębnionych obiektów i zjawisk,
- właściwe uporządkowywanie wyodrębnionych obiektów i zjawisk,
- ocena wyodrębnionych obiektów i zjawisk⁴⁵.

Ustalenia Jolanty Maćkiewicz są dla mnie ważne, uzasadniają analizy, którym jest poświęcony rozdział V mojej pracy.

Żeby odpowiedzieć na pytanie, czym jest *językowy obraz świata*, gruzińscy badacze przede wszystkim starają się zrozumieć stosunek pomiędzy językiem a świadomością. Język sprawia, że świadomość jest praktycznym, prawdziwym fenomenem dla wszystkich. Oznacza to, że język jest narzędziem do formowania samoświadomych czynów. Tylko poprzez połączenie czynu świadomości ze słowem, czyn staje się rzeczywistym, faktycznym. Język jest sposobem wyrażenia czynu utrwalonego w świadomości. Treść świadomości społecznej jest ustalona i wyrażona w słownictwie i gramatyce danego języka. Jednak w taki sposób nie jest manifestowana cała treść świadomości społecznej, jedynie jakaś część należąca do elementów struktury językowej, bez żadnej osobowości. Indywidualne ludzkie życie, odczucia ludzi w trakcie rozmowy znajdują odzwierciedlenie w treści elementów językowych. Zgodnie z tymi koncepcjami dopiero użytkownik danego języka, posługując się nim, jest w stanie przekazać językowy obraz świata⁴⁶.

Zdaniem gruzińskiej badaczki Tamary Chkhaidze, użytkownicy różnych języków w inny sposób postrzegają świat:

⁴³ J. Maćkiewicz: *Co to jest „językowy obraz świata”?*..., s. 21.

⁴⁴ J. Maćkiewicz: *Wyspa – językowy obraz*..., s. 212.

⁴⁵ Ibidem, s. 212–213.

⁴⁶ ზ. გოცირიძე: *ლოგოპისთემა, როგორც ინტრაკულტურული ნიშანი და მისი ინტერპრეტაცია კულტურათაშორისი კომუნიკაციის პოზიციებიდან*. თბილისი 2012, გვ. 25.

Element narodowo-kulturowy odzwierciedla językowy obraz świata, który jest sposobem konceptualizacji rzeczywistości oraz połączeniem historycznie ukształtowanych poglądów na świat w myśleniu danego kolektywu językowego. Każdy język naturalny odzwierciedla pewien sposób organizacji i postrzegania świata. Istniejące w nim poglądy są ukształtowane w pewnego rodzaju system, zbiorowej filozofii wspólnej dla całej grupy użytkowników danego języka ⁴⁷.

Koncepcje JOS w językoznawstwie gruzińskim opierają się na założeniach niemieckich filozofów, przede wszystkim Wilhelma von Humboldta i Ludwiga Wittgensteina. Na podstawie założeń myślicieli niemieckich gruzińscy badacze stwierdzają, że język i kultura to pojęcia skorelowane – nie ma języka bez kultury i odwrotnie, kultury bez języka. Język jest formą ekspresji kultury, która obiektywnie odzwierciedla językowy obraz świata. Język nie powstał jako narzędzie do wyrażania gotowych myśli, ale jako sposób myślenia. W opinii Humboldta język służy do reprezentowania wyobrażeń mentalnych w celach komunikacyjnych, jest on ciałem myśli. Jedynie język może generować myśli. To nie tylko niezbędne narzędzie do komunikowania się ze światem zewnętrznym, z rzeczywistością, ale również środek, za pomocą którego człowiek tworzy świat i jego reprezentacje. Pomimo tego, że niektórzy filozofowie (Steven Pinker, Friedrich Nietzsche) uważają, że język nie ma nic wspólnego z myśleniem i świadomością, gruzińscy badacze wskazują, że język i myślenie determinują nawzajem swoje działania. Uznanie ścisłej zależności między językiem a myślą prowadzi do wniosku, że struktury językowe mogą przyczynić się do odmiennego spojrzenia na świat i jego zrozumienia⁴⁸. Obraz rzeczywistego świata w dużej mierze jest konstruowany nieświadomie na podstawie norm językowych danej grupy społecznej (użytkowników danego języka). Rzeczywistość rozumiana i postrzegana jest w szczególny sposób ze względu na normy językowe naszego społeczeństwa, które dyktują określoną wersję interpretacji świata. Dlatego prawdopodobnie jest tak, że różne języki mają różny wpływ na myślenie i doświadczenie człowieka. Semantyczna struktura języka jest językowym obrazem świata, indywidualno-narodowym postrzeganiem całego naszego fizycznego lub psychicznego środowiska. Każdy język to szczególny pogląd na świat. „Językowy obraz świata to systematyczne i całkowite odbicie rzeczywistości⁴⁹”. Każdy żywy język odzwierciedla szczególny sposób postrzegania, strukturyzacji i konceptualizacji świata.

⁴⁷ თ. ჩხაიძე: *მეტყველების ფრეიდი თანამედროვე ინგლისურ და ქართულ ენებში*. ქუთაისი 2016, გვ. 24.

⁴⁸ Ibidem, s. 27.

⁴⁹ Ibidem, s. 29.

Na potwierdzenie założeń gruzińskich lingwistów, według których językowy obraz świata jest ściśle związany nie tylko z językiem, jego gramatyką i strukturą, a również z kulturą danego społeczeństwa, przytoczę kolejną definicję, tym razem gruzińskiej badaczki Khatuny Bolqvadze. Według niej, „językowy obraz świata odzwierciedla rzeczywistość za pomocą środków językowych, jednak nie bezpośrednio, a poprzez kulturowy obraz świata (język jest zwierciadłem kultury). Z tego względu, że językowy (realny, rzeczywisty⁵⁰) obraz świata kształtuje się przez lingwistyczne środki ludzkiej świadomości, czyli manifestuje się przez język i ma taką formę, którą ojczysty język stworzył i przedstawił na podstawie kultury”⁵¹. Znaczną część informacji o świecie człowiek gromadzi za pomocą środków językowych. Każdy język ma swój sposób postrzegania i konceptualizacji świata. Oznacza to, że każdy język ma swój własny obraz świata, a użytkownik tego języka jest zobowiązany do przedstawienia odpowiednich treści obrazu świata. Na podstawie szczególnych doświadczeń narodu i asymilacji świata obiektywnego powstaje system koncepcyjny, w którym znaczniki językowe pokazują mentalność narodu, jego pamięć kulturową. Zdaniem badaczki, oprócz kultury językowy obraz świata powinien być badany również na podstawie następujących kluczowych elementów⁵²:

1. Sposobów, którymi dysponuje język, służących do łączenia poszczególnych (struktura języka);
2. Rodzajów znaczeń wyrazów i ich wzajemnych relacji (semantyka);
3. Gramatyki języka;
4. Sposobów symbolizowania znaczeń językowych (nominacja).

Bolqvadze zaznacza również, że nie należy ignorować zmiennego charakteru JOS, ponieważ jest to ściśle powiązane z dynamiką właściwego języka. Dlatego tak ważne są również językowe procesy diachroniczne. Badając JOS, warto brać pod uwagę tendencje zmian i rozwoju języka, a także pamiętać o wieloznaczności wyrazów (polisemii). Zaznaczyć należy również, że według badaczki językowy obraz świata to globalne spektrum sądów, w którym wyrażona jest osobowość językowa istniejąca w danym okresie kulturowym i historycznym. JOS można zrekonstruować na czterech płaszczyznach: pierwszy wymiar to świadomość, sposób myślenia; drugi to hierarchia wartości duchowych, która jest stworzona przez ludzkość i osadzona w narodowej ideologii języka i kultury; trzeci odnosi się do hierarchii rzeczywistych

⁵⁰ Autorka językowy obraz świata również określa jako realny, rzeczywisty.

⁵¹ ხ. ბოლქვაძე: *კულტურული მემკვიდრეობის სემიოტიკური მექანიზმი და კონცეპტის თარგმნის პრობლემა*. ბათუმი 2017, გვ. 49.

⁵² Ibidem, s. 56.

wartości charakterystycznych dla społeczności etnicznej w sytuacji społeczno-politycznej; czwarty to sam język, jego gramatyka, semantyka oraz struktura językowa⁵³. Język jest niezbędnym narzędziem do kształtowania i istnienia ludzkiej wiedzy o świecie, która przedstawia rzeczywistość. Zaś ta rzeczywistość tworzy się za pomocą słów utrwalonych i ukształtowanych w ludzkiej świadomości. Suma tej wiedzy o świecie przekazywana poprzez formy językowe nazywa się *językowym obrazem świata*⁵⁴.

Jerzy Bartmiński zaznaczał, że definicje JOS nie są uzgodnione między lingwistami. Dla każdego z badaczy istnieją mniej lub bardziej ważne elementy uwzględniane przy rekonstruowaniu językowego obrazu świata. Jednak niewątpliwie JOS dotyka problemu „stosunku języka do rzeczywistości⁵⁵”. W swojej pracy przyjmuję, że językowy obraz świata to obraz *czegoś*, który można uzyskać w wyniku korelacji *języka*, *człowieka* i *rzeczywistości*. Językowy obraz świata nie zamyka się w granicach gramatyki języka, jest to element do odtwarzania tego obrazu, ważny jest człowiek, który przez język przekazuje swój utrwalony w świadomości obraz *czegoś*. Obiektywizm łączy się z subiektywizmem, nie ma więc jednego, stałego obrazu świata. Języka używa człowiek, który przekazuje obraz świata, więc nie może on być czysto obiektywny. W subiektywnym rozumieniu JOS będzie zależał w dużej mierze od danego człowieka, jego punktu widzenia i doświadczenia, z kolei w obiektywnym – główną rolę odgrywa język, gramatyka, semantyka, znaczenie słowa w rozumieniu dla całego społeczeństwa. Na potwierdzenie związku pomiędzy językiem a kulturą danej społeczności warto przytoczyć stwierdzenie Wojciecha Burszty, który akcentuje tę więź:

język, obejmując określoną semantykę z jej regułami, zakłada jednocześnie jakiś pogląd na świat.[...] Badanie samego języka, odciętego od owego „poglądu na świat”, którym posługują się dane społeczności, nie pozwala w ogóle scharakteryzować odniesień przedmiotowych, które są elementami tego obrazu świata⁵⁶.

1.2. Założenia lingwistyki kognitywnej

Najważniejszym osiągnięciem współczesnej lingwistyki jest to, że język nie jest już postrzegany jako „sam w sobie i dla siebie”⁵⁷. Pojawia się on w nowym paradygmacie z pozycji

⁵³ Ibidem, s. 57–58.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ R. Grzegorzczakowa: *Pojęcie językowego obrazu świata...*, s. 39.

⁵⁶ W. Burszta: *Język a kultura w myśli etnologicznej*. Wrocław 1986, s. 58.

⁵⁷ Т. Г. Скребцова: *Когнитивная Лингвистика. Классические теории, новые подходы*. Москва 2018, с. 30.

działalności poznawczej człowieka. To właśnie lingwistyka kognitywna⁵⁸ jest dziedziną, która zakłada, że język jest ściśle związany z procesami umysłowymi. Językoznawstwo kognitywne bada język jako mechanizm poznawczy, który odgrywa ważną rolę w kodowaniu i przetwarzaniu informacji⁵⁹. Zdaniem Elżbiety Tabakowskiej językoznawstwo kognitywne to:

propozycja dla ludzi z wyobraźnią. Dla ludzi, którzy — dostrzegając zalety rygorystycznej formalizacji — mimo wszystko chcieliby wyjść poza sztywne ramy strukturalistycznego obiektywizmu, sięgając dalej niż sięga „mędrca szkiełko i oko”, którzy w twórcy i użytkowniku języka widzą nie tylko genialny mechanizm do produkowania słów i zdań, ale i kwintesencja jego człowieczeństwa: nieprzewidywalność reakcji, oryginalności spojrzenia na świat, słowem wszystko to, co w połączeniu z uwarunkowaniami kulturowymi i społecznymi decyduje o sposobie, w jaki człowiek używa swojego języka — genialnego narzędzia, którego jest zarówno twórcą, jak i niewolnikiem⁶⁰.

Przedstawiciele językoznawstwa kognitywnego twierdzą, że aktywność mowna człowieka rządzi się takimi samymi prawami jak wszystkie inne działania mentalne⁶¹, dlatego też postulują silny związek między językiem a myśleniem oraz między językiem a wiedzą o świecie; twierdzą, że postać znaku jest wewnętrznie motywowana; podkreślają, że myślenie językowe jest myśleniem potocznym⁶².

1.3. Kategorie i prototypy

Od czasów Arystotelesa kategoryzacja jest znana jako działanie umysłowe mające na celu tworzenie kategorii w formie pojęć, które całkowicie uogólniają i klasyfikują wyniki aktywności poznawczej danej osoby. *Klasyczna teoria kategorii*, oparta na logice Arystotelesa, wychodziła z założenia, że granice każdej kategorii były wyraźne i między nimi nie było niejasności. Każdy „członek” kategorii miał listę odpowiednich cech przedmiotu, które można było przypisać do tej kategorii. Charakterystyczną cechą kategorii jest niezmienność,

⁵⁸ Rozwój współczesnego językoznawstwa kognitywnego jest związany z pracami naukowców, takich jak: George Lakoff, Ronald Langaker, Ray Jackendoff i inni.

⁵⁹ V. Evans, M. Green: *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh 2006.

⁶⁰ E. Tabakowska: *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków 1999, s. 5.

⁶¹ M. Derwojedowa, A. Gałczyńska, W. Gruszczyński, D. Kopcińska, J. Linde-Usiekniewicz, I. Winiarska-Górska: *Język polski...*, s. 826.

⁶² Ibidem.

niezależność od kontekstu, logiczność w przynależności elementów do kategorii. U podstaw klasycznej kategorii leży obiektywizm oraz chęć uporządkowania otaczającego nas świata⁶³.

Natomiast zdaniem kognitywistów większość zjawisk zachodzących w świecie zależy od tego, jak je postrzega człowiek. W językoznawstwie kognitywnym kategoryzacja jest postrzegana jako poznawcza działalność człowieka. Elżbieta Tabakowska zwraca uwagę na to, że *kategorie poznawcze*, czyli te, które stworzone są przez ludzki umysł, „z reguły nie pokrywają się z „prawdziwymi” kategoriami otaczającego nas świata: dają obraz takiego świata, jaki widzimy i w jaki wierzymy, a nie takiego jaki ten świat rzeczywiście jest”⁶⁴.

Z kolei Jolanta Maćkiewicz, podejmując próbę zdefiniowania kategoryzacji, przytacza słowa amerykańskiego psychologa, Jerome’a Seymoura Brunera, zdaniem którego kategoryzować oznacza „czynić tożsamymi rzeczy w sposób widoczny różne, oznacza grupować obiekty, zdarzenia i ludzi wokół nas według klasy, oznacza reagować na nie w terminach ich przynależności do klasy raczej niż w terminach ich unikalności”⁶⁵.

Zdaniem J. Maćkiewicz akt kategoryzacji składa się z dwóch faz:

- fazy wstępnej, w której wyodrębnia się z otoczenia obiekt czy zjawisko. Wyróżniona rzecz zostaje poddana oglądowi w celu uświadomienia sobie jej cech;
- fazy właściwej, podczas której następuje grupowanie tak wyizolowanych zjawisk czy obiektów. Grupowanie opiera się na porównywaniu, szukaniu podobieństw i różnic⁶⁶.

Głównym zadaniem kategoryzacji jest, jak pisze Jolanta Maćkiewicz, „redukowanie złożoności świata”⁶⁷. Kategoryzacja umożliwia bowiem zapanowanie nad różnorodnością rzeczywistości oraz jej zmiennością, jest narzędziem umożliwiającym porządkowanie, przekształcanie „doświadczanego chaosu w pojęciowy kosmos”⁶⁸. Procesowi porządkowania towarzyszy zawsze interpretacja określonych obiektów, doświadczeń, zjawisk, sytuacji. Kategoryzacja zatem, jako narzędzie porządkujące i interpretujące, przyczynia się do tworzenia obrazu świata, pozwala człowiekowi poruszać się w otaczającej go bezładnej materii. Przybliża człowiekowi świat, który staje się bardziej uproszczony, pokawałkowany, dostosowany do możliwości poznawczych jednostki. Badaczka, zastanawiając się nad rolą kategorii w kreowaniu modelu rzeczywistości, stawia pytanie, jak różnice w modelach zależne są od różnic

⁶³ E. Tabakowska: *Gramatyka i obrazowanie...*, s. 38–39.

⁶⁴ Ibidem, s. 39–40.

⁶⁵ J. Maćkiewicz: *Kategoryzacja a językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 48.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Ibidem, s. 52.

⁶⁸ Ibidem.

kategoryzacji. W tym celu wyróżnia następujące cechy kategorii, które powinny być brane pod uwagę:

- granice kategorii,
- cechy wiążące kategorię w całość, zarówno liczba cech świadcząca o stopniu znajomości obiektu, jak i ich charakter⁶⁹.

W moich badaniach nad językowo-kulturowym obrazem świata (rodziny) kategoryzacja jest ważna, ponieważ związana jest również z myśleniem, postrzeganiem, świadomością oraz „redukowaniem złożonością świata”⁷⁰ – właśnie tego utrwalonego w badanych przeze mnie podręcznikach świata. Kategoryzacja daje możliwość uporządkowania rzeczywistości, otaczającego nas świata, jak również jego zmienności i dynamiczności. Do kategoryzacji należy interpretacja. Widzenie świata i jego kategoryzacja są subiektywne, zależą od „określonej perspektywy”⁷¹. „Kategoryzacja to dla człowieka przede wszystkim środek do rozumienia świata”⁷².

Pojęcie prototypu, rozumianego jako jądro opisu semantycznego, wprowadziła do językoznawstwa amerykańska badaczka Eleanor Rosch. Badaczka proponuje, by w procesie kategoryzacji uwzględniać kategorię prototypu. Prototypem jest ten element, który zawiera najwięcej wspólnych cech, jest najbardziej typowy dla danej kategorii⁷³, a dokładniej: zjawiska uznane przez mówiących za typowe tworzą centrum kategorii o rozmytych granicach, natomiast zjawiska nietypowe, marginalne, zostają pominięte⁷⁴. W tym miejscu warto przytoczyć definicję prototypu E. Tabakowskiej, według której „prototyp – „punkt odniesienia” – to struktura poznawcza, dająca się odnieść do jakiegoś segmentu otaczającej nas rzeczywistości lub w jakiś sposób z takim segmentem skorelować”⁷⁵.

W publikacjach z zakresu semantyki pojęcie prototyp jest definiowane „jako najlepszy przykład kategorii, najlepszy przedstawiciel zakresu danej kategorii”⁷⁶. Takie rozumienie dotyczy kategorii określonych mianem heterogenicznych. Są to obiekty i klasy o różnych

⁶⁹ Ibidem, s. 54.

⁷⁰ Ibidem, s. 52.

⁷¹ Ibidem, s. 52–55.

⁷² G. Lakoff, M. Johnson: *Metafory w naszym życiu*. Warszawa 1988, s. 150.

⁷³ R. Kalisz: *Językoznawstwo kognitywne w świetle językoznawstwa funkcjonalnego*. Gdańsk 2001, s. 50.

⁷⁴ R. Grzegorzczak: *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*. W: „Język Kultura”. T.12.: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998, s. 109.

⁷⁵ E. Tabakowska: *Gramatyka i obrazowanie...*, s. 42.

⁷⁶ B. Niesporek-Szamburska: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004, s. 27.

cechach, dla których niełatwo ustalić jedną wspólną typową postać. Jako reprezentant kategorii występuje zatem obiekt, który jest najbardziej znany danemu środowisku mówiącemu⁷⁷.

Prototyp może być też rozumiany jako „zespół cech typowych dla danej kategorii, które mówiący wiążą z danym pojęciem”⁷⁸. W tym ujęciu prototyp zbliża się do definicji semantycznej, która odzwierciedla ogólne rozumienie wyrazów.

Zgodnie z trzecim rozumieniem, prototyp to „centrum znaczeniowe wyrazu przeciwstawione peryferii”⁷⁹, a zatem znaczenie prototypowe to znaczenie podstawowe, na którym wtórnie bazują znaczenia przenośne.

Z kategorią prototypu wiąże się pojęcie prototypizacji, czyli analizy struktury pojęciowej. Efektem prototypizacji jest reprezentacja semantyczna danego pojęcia, która odwołuje się zawsze do doświadczenia – zorganizowanego zbioru powtarzających się doświadczeń człowieka. Trzeba zatem brać pod uwagę, jak wyrażenia znaczą, a nie: co znaczą⁸⁰. Istotne są więc zarówno cechy esencjalne, jak i cechy, dzięki którym możliwe jest obserwacja i ocena obiektów czy stanów rzeczy⁸¹.

Tak jak już wspomniałam wcześniej, w kategoryzacji naturalnej istnieją elementy bardziej przybliżone do centrum kategorii oraz elementy, które znajdują się na granicy (peryferiach) kategorii. Takie ujęcie kategoryzacji doprowadziło do wyodrębnienia kategorii radialnej (m.in. w badaniach George’a Lakoffa nad metaforą i metonimią w języku naturalnym). Kategorie radialne charakteryzują się niewyrazistością granic oraz „różnymi stopniami przynależności elementów do kategorii”⁸². Struktura radialna charakteryzuje się tym, że przy użyciu ogólnych reguł nie można przewidzieć jej przypadków centralnych i ogólnie przyjętych odmian. Kategorie radialne to kategorie, w których znajdują się elementy prototypowe (centralne) i nieprototypowe (rozszerzenia centralnych elementów). Nieprototypowe elementy są to opcje, które nie są generowane z rozszerzeń centralnych przy użyciu ogólnych zasad; stają się rozszerzeniem kategorii centralnych na podstawie porozumienia⁸³. Jednak struktura, elementy prototypowe, ogólne zasady, pomimo tego, że nie pozwalają na generowanie takich kategorii, umożliwiają (motywują) jednak ich istnienie.

⁷⁷ Ibidem, s. 111.

⁷⁸ Ibidem, s. 111–112.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków 2000, s. 44.

⁸¹ Ibidem.

⁸² R. Kalisz: *Językoznawstwo kognitywne w świetle...*, s. 51.

⁸³ Д. Лакофф: *Женщины, огонь и опасные вещи. что категории говорят о мышлении*. Москва 2004, с. 128–155.

Struktury radialne są powszechne, ale nie zawsze są podporządkowane kategoriom. Na przykład pojęcie „matki” można wyjaśnić z punktu widzenia szeregu cech, które mogą, ale nie muszą być wystarczające. Cechy te mogą obejmować: *jest zamężna, zawsze jest kobietą, urodziła dziecko, zapewnia mu połowę swoich genów, wychowuje dziecko, jest w związku z genetycznym ojcem dziecka, o jedno pokolenie jest starsza od dziecka, jest prawnym opiekunem tego dziecka*. Wszystkie wymienione cechy nie mogą być przywołane na przykład w odniesieniu do *samotnej matki, matki zastępczej, macochy* itd. Jeśli połączymy wszystkie te aspekty, mimo że stanowią one prototypowy obraz matki, to nie wyznaczają one jednak dokładnych granic tej kategorii. To, co dokładnie będzie miało centralne znaczenie, miejsce (prototypowe), będzie zależało od użytkownika języka⁸⁴.

1.4. Stereotypy

Dużą rolę związaną z wartościowaniem w językowym obrazie świata odgrywa taka kategoria jak stereotyp. Według słownikowej definicji, stereotyp to:

występujący w świadomości społecznej jakiś utrwalony tradycją, niezmienny pogląd lub uproszczona ocena i wartościowanie (negatywne lub pozytywne, a więc ściśle związane z emocjami) rzeczywistości⁸⁵.

Skoro stereotyp jest to jakiś sąd, który występuje w świadomości jakiegoś społeczeństwa, to jest on zapewne przekazywany jednostce w obrębie kultury, w jakiej ta jednostka funkcjonuje. Może więc być przekazywany z pokolenia na pokolenie w obrębie rodziny czy później – większej grupy społecznej. Stereotyp to takie językowe przekonanie, teoria, która jest utrwalona i mocno ugruntowana w myśli czy światopoglądzie danego społeczeństwa w tak ogromnym stopniu, że ma cechy wartościujące. Nie zawsze stereotyp jest prawdziwy, zazwyczaj jest nacechowany negatywnie i stanowi fałszywy ogląd o świecie.

Pojęcie stereotypu wywodzi się zasadniczo z socjologii, gdzie oznacza schematyczne, jednoznaczne, społecznie utrwalone wyobrażenia i przekonania wiązane przez członków pewnej społeczności mówiącej z określonymi zjawiskami, przedmiotami, a przede wszystkim z osobami. Zjawisko to jest skutkiem uproszczonego, schematycznego sposobu myślenia i

⁸⁴ Ibidem. Por. R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości...*, s. 54.

⁸⁵ A. Skudrzyk, K. Urban: *Mały słownik z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*. Kraków 2000, s. 132.

mówienia, właściwego większości ludzi, sposobu, który, jak wszelkie schematy, ułatwia życie i poruszanie się w rzeczywistości społecznej. Jednocześnie jednak fałszuje jej obraz⁸⁶.

Do lingwistyki to socjologiczne pojęcie zostało przeniesione przy okazji badania tzw. konotacji semantycznych leksemów, a więc cech, sądów kojarzonych z obiektami nazywanymi przez leksemy. Szczególnie nazwy osób, a zwłaszcza nazwy narodowości, są podatne na istnienie kojarzonych z nimi stereotypów.

Upowszechnienie pojęcia stereotypu i jego wprowadzenie do nauk społecznych jest związane z opublikowaną przez amerykańskiego dziennikarza, psychologa Waltera Lippmanna w 1922 r. rozprawą *Public Opinion*. Lippmann charakteryzuje stereotyp jako najmocniej utrwalony fenomen, który nie podlega żadnej krytyce i wychowaniu⁸⁷. Jego zdaniem stereotyp to „zakodowany w umyśle ludzkim jednostronny, częściowy i schematyczny obraz jakiegoś zjawiska oraz wyrażona o nim opinia”⁸⁸. Lippmannowskie stereotypy to pojęcia, według których ludzie postrzegają świat. Zawierają one ważne informacje, związane ze wszystkimi dziedzinami życia, jest to tak zwana „wiedza o codzienności”. Stereotypy mają one istotny wpływ na przekonania i myślenie ludzi. Lippmann podkreśla dwie główne funkcje stereotypów: psychiczną i społeczną. Pierwsza funkcja dotyczy uproszczenia i usystematyzowania obfitych i złożonych informacji otrzymanych przez otaczające środowisko w toku poznawania świata. Można stwierdzić, że ta funkcja zapewnia jednostkom informację przy minimalnym wysiłku intelektualnym. Zaś druga wspomniana przez Lippmanna funkcja stereotypów – społeczna służy jako rdzeń naszej osobistej tradycji, sposób ochrony naszej pozycji w społeczeństwie. Świat stworzony przez system stereotypów jest uporządkowany, tworzy mniej lub bardziej spójny obraz świata, w którym wygodnie mieszczą się nasze nawyki, upodobania, zdolności, przyjemności i nadzieje. Stereotypowy obraz świata może być niekompletny, ale jest to obraz możliwego świata, do którego jednostka przystosowała się. W tym świecie ludzie i przedmioty zajmują zamierzone miejsca i działają w oczekiwany sposób. W stereotypowym świecie człowiek czuje się swojsko, jest jego integralną częścią⁸⁹.

Badaczka Uta M. Quasthoff opisuje stereotypy jako werbalne wyobrażenie grupy społecznej lub jej pogląd na jednostkę jako członka tej grupy. Według niej, stereotypy mają logiczną formę sądu, a także w uproszczony i uogólniony sposób tendencję do oceny cech lub

⁸⁶ R. Grzegorzczukowa: *O rozumieniu prototypu...*, s. 109–114.

⁸⁷ „Nichts verhält sich der Erziehung oder der Kritik gegenüber so unnachgiebig wie das Stereotyp. Es prägt sich dem Augenschein bereits nach der Feststellung des Augenscheins auf”. Zob. J. Dąbrowska: *Stereotype und ihr sprachlicher Ausdruck im Polenbild der deutschen Presse: eine textlinguistische Untersuchung*. Tübingen 1999, s. 55.

⁸⁸ R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości...*, s. 47.

⁸⁹ Ibidem, s. 47–48.

zachowań grupy ludzi⁹⁰. Z jej założenia o stereotypach wynika, że pełnią one trzy podstawowe funkcje: kognitywną, afektywną i społeczną:

- Funkcja kognitywna – generalizacja (czasem nadmierna) w procesie przetwarzania informacji, kognitywne rozumienie procesów i zjawisk. Schemat ten jest językową i niejęzykową strukturą poznawczą, utwaloną w świadomości człowieka⁹¹.
- Funkcja afektywna – pewna miara etnocentryzmu w komunikacji międzyetnicznej, z punktu widzenia kształtowania się tożsamości i stabilności psychiki danej społeczności całkowicie funkcjonalny⁹²;
- Funkcja społeczna – rozgraniczenie bycia w grupie – bycia poza grupą (*ingroup* – *outgroup*) i odpowiednie społeczne kategoryzacje są sposobem, w jaki sami członkowie danej społeczności, bez pomocy socjologów wypracowują sobie strukturę społeczną. Bez tej struktury nie byłaby w ogóle możliwa orientacja w sferze współżycia codziennego ani wzajemnie postrzeganie się. Kategoryzacja według narodowości lub na podstawie przynależności etnicznej zdaje się mieć najwyższy priorytet wśród innych kategoryzacji, jej niezbędność szczególnie wyrazista właśnie w kontaktach międzyetnicznych⁹³.

Na podstawie wymienionych funkcji można wnioskować, że stereotypy są traktowane jako specyficzne (swoiste) formy przechowywania wiedzy i ocen, tj. koncepcje zachowań orientacyjnych, w których istnieje mechanizm zestawienia swój – obcy. Rozróżnienie między grupą wewnętrzną a grupą zewnętrzną doprowadza do kategoryzacji społecznej i tworzenia struktur, którymi ludzie kierują się w życiu codziennym. Stereotypy postrzegane są jako rdzeń tradycji i etnicznej tożsamości kultury. Stereotypy mentalne są utrwalone w języku oraz w świadomości danej grupy społecznej.

Na gruncie językoznawstwa polskiego stereotypy są traktowane jako subiektywnie determinowane wyobrażenie przedmiotu obejmujące zarówno cechy opisowe, jak i wartościujące obraz, oraz będące rezultatem interpretacji rzeczywistości w ramach społecznych modeli poznawczych⁹⁴.

⁹⁰ U. M. Quasthoff: *Encyklopedyczne przetwarzanie informacji. Ambivalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej*. W: „Język a Kultura”. T. 12.: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998, s. 11–30.

⁹¹ R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości...*, s. 50.

⁹² U. M. Quasthoff: *Encyklopedyczne przetwarzanie informacji...*, s. 14.

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ J. Bartmiński: *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki*. W: „Język a Kultura”. T. 12.: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998, s. 64.

Zdaniem J. Bartmińskiego, stereotypy utrwalone w języku i kulturze pełnią te same funkcje, co język i językowy obraz świata⁹⁵. Językoznawczy stereotyp nawiązuje do „językowego obrazu świata, „naiwnego” obrazu przyjmowanego z tradycją”⁹⁶. Badacz dodaje, że stereotypy mogą również funkcjonować poza językiem⁹⁷. Stereotypy jako „wyobrażone obrazy” powstają w trakcie procesów historycznych, na podstawie doświadczeń, a następnie przetwarzają się przez wspólnotę. Z pojęciem stereotypu wiąże się proces stereotypizacji, który polega „na schematycznym i tendencyjnym” uogólnianiu wszystkiego, co człowiek językowo i kulturowo oswaja. Stereotypy tworzą swoisty kod kulturowy, powiązany z językiem”⁹⁸.

Wojciech Chlebda traktuje stereotyp jako rodzaj spójności języka, myślenia i działania. Badacz uznaje, że:

1. Stereotyp jest reprodukowalnym związkiem wyrazowym (stereotyp lingwalny);
2. Stereotyp jest specyficznym konstruktem mentalnym (stereotyp mentalny);
3. Stereotyp jest specyficznym konstruktem mentalnym, zakorzeniony w świadomości poprzez znak językowy (stereotyp lingwomentalny)⁹⁹.

Taki sposób rozumienia stereotypów wskazuje na to, że można je badać w aspekcie formalnym, kognitywnym oraz pragmatycznym¹⁰⁰. Wynika z tego, że stereotyp ma strukturę mentalno-językową, zawiera kulturowe i aksjologiczne przekonania, utrwalone w świadomości człowieka za pomocą języka.

Mówiąc o stereotypach w językoznawstwie, należy również wspomnieć, że stereotypy ściśle związane są z prototypami i są uznawane jako cechy odpowiadające prototypom¹⁰¹. Spostrzeżenie to potwierdza Jolanta Tambor, która w artykule *Stereotyp i prototyp – znaczenia terminów* pisze, że „zarówno cechy prototypowe, jak i stereotypowe mają swój odpowiedni stopień utrwalenia w świadomości ludzkiej i w języku, który tę świadomość odzwierciedla. [...] wszystkie cechy i sądy, które uznaje się za prototypowe czy stereotypowe, mogą znaleźć

⁹⁵ R. Jedliński: *Językowy obraz świata...*, s. 51.

⁹⁶ K. Grzybowska: *Stereotypy mieszkają w języku – rozmowa z prof. Jerzym Bartmińskim*. „Scriptores Scholarum” 1998, nr 2/3, s. 11–12.

⁹⁷ Ibidem, s. 11.

⁹⁸ Ibidem, s. 12.

⁹⁹ W. Chlebda: *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*. W: „Język a Kultura”. T. 12.: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998, s. 32.

¹⁰⁰ Por. R. Jedliński: *Językowy obraz świata ...*, s. 51.

¹⁰¹ R. Grzegorzczkova: *O rozumieniu prototypu...*, s. 113–114.

odpowiedni kształt językowy. Dlatego stereotyp i prototyp to konstrukty pojęciowo-językowe”¹⁰².

Wśród badaczy różnych dziedzin (językoznawstwo, socjologia, psychologia) istnieje wiele prób opisanie i scharakteryzowania stereotypów. Gruzini badacze przede wszystkim opisują stereotypy jako rutynowe, sentymentalne, „bez wysiłku” sformułowane poglądy i osądy. Stereotypy są ambiwalentne w swojej ocenie, dlatego w psychologii społecznej nazywane są „niepoprawnym uogólnieniem”, negatywną konotacją, która jest podatna na uogólnienia i wzorowania¹⁰³. Wyodrębniają cechy charakterystyczne stereotypów. Stereotypy:

- to uogólniona generalizowana kategoria;
- są skierowane do konkretnej grupy społecznej;
- to szablony, które mają niezmienny i trwały charakter;
- przeważnie są negatywne, ale mogą być także neutralne i pozytywne;
- mają charakter kognitywny i emocjonalny;
- często są niezgodne z obiektywną prawdą i irracjonalne;
- są tworzone pod wpływem podświadomości¹⁰⁴.

Charakterystyczną cechą stereotypu jest to, że zaczyna on działać jeszcze przed świadomym myśleniem. Źródłem powstawania stereotypów społecznych jest osobiste doświadczenie osoby oraz normy rozwinięte przez społeczeństwo. Stereotyp odnosi się do języka i kultury, to znaczy rozumiany jest jako mentalny stereotyp, który koreluje z „naiwnym obrazem świata”. Stereotypy kształtują się w świadomości etnicznej i kulturowej w wyniku ludzkich zachowań w procesie socjalizacji (stereotypy kulturowe), gdy osoba zaczyna identyfikować się z określoną grupą etniczną, określoną kulturą i uświadamiać sobie przynależność do tego społeczeństwa i kultury. Tym same stereotypy przyczyniają się powstaniu językowego obrazu świata.

Warto również, w tym miejscu przytoczyć przykład, pokazujący jak wiele wspólnego mają stereotypy z językowym obrazem świata i miejscem wartości w tym językowym obrazie. W tradycji rodzinnej, a zwłaszcza religijnej, wysoką pozycję zajmuje matka, która posiada szereg cech stereotypowych, wymyślonych przez społeczeństwo. Są to następujące cechy społeczne i psychiczne: „wyrozumiałość, zapracowanie, dobroć, uczuciowość”¹⁰⁵, które na

¹⁰² J. Tambor: *Stereotyp i prototyp – znaczenia terminów*. „Postscriptum Polonistyczne” 2008, nr 1, s. 26.

¹⁰³ მ. აჭაიძე: *სტერეოტიპები დიდაქტიკური თვალთახედვიდან*. GESJ. Education Science and Psychology 2014, No. 5/31, გვ. 49.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 49–50.

¹⁰⁵ J. Bartmiński: *Polski stereotyp matki*. „Postscriptum Polonistyczne” 2008, nr 1, s. 41.

przestrzeni wieków utrwaliły taki właśnie obraz matki jako tej, która przede wszystkim chroni ognisko domowe, rodzinne. Jednak z biegiem czasu i pod wpływem zmian rzeczywistości, z powodu wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych, takich jak postęp cywilizacyjny czy zmiana ludzkiej mentalności, a zwłaszcza zmiana statusu kobiet w społeczeństwie i co za tym idzie zmiana roli matki, wymienione wyżej cechy uległy silnej stereotypizacji i na stałe utrwaliły w ludzkim umyśle taki właśnie obraz matki.

1.5. Profil i profilowanie

Profilowanie jest wynikiem wstępnej kategoryzacji. Według R. Langackera, „profilowanie to jedna z podstawowych operacji mentalnych, dokonywanych przez umysł ludzki, polegająca na wyróżnieniu w obrębie bazy niektórych elementów jako szczególnie ważnych oraz usunięciu w cień tych mniej ważnych”¹⁰⁶. Profil natomiast Langacker rozumie jako skutek procesu profilowania, „uwydatnienie jednych elementów w bazie kognitywnej i usuwanie innych do tła”¹⁰⁷.

W pracach polskiej szkoły lubelskiej profilowanie definiowane jest jako subiektywna operacja językowa i konceptualna, polegające na swoistym ukształtowaniu obrazu obiektu poprzez opisanie go w określonych aspektach (określonych kategoriach, fasetach¹⁰⁸), takich jak: pochodzenie, cechy, wygląd, funkcje, wydarzenia, doświadczenia itp., w ramach pewnego rodzaju wiedzy i zgodnie z wymogami określonego punktu widzenia¹⁰⁹. Jerzy Bartmiński wskazuje, że proces profilowania przebiega na trzech poziomach i obejmuje „wstępną kategoryzację przedmiotu”, następnie „dobór aspektów odpowiadających dokonanej kategoryzacji”, a na końcu – „jakościowe charakterystyki przedmiotu w ramach przyjętych aspektów”¹¹⁰. Prototypowe rozumienie przedmiotu jest kognitywną eksplikacją definicji akademickiej. Taka definicja obiektu odpowiada utrwalonemu w języku „naiwnemu obrazowi

¹⁰⁶ R. Grzegorzczakowa: *Profilowanie a inne pojęcia opisujące hierarchiczną strukturę znaczenia*. W: *Profilowanie w języku i tekście*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1998, s. 10.

¹⁰⁷ R. Jedliński: *Językowy obraz świata...*, s. 42.

¹⁰⁸ „Faseta – wąska sądów składająca się na eksplikację. W informacji naukowej faseta znaczy tyle co podkategoria, grupa klas odpowiadających jakieś wspólnej charakterystyce, oznaczających na przykład rodzaj materiału, rodzaj czynności itd. W zbliżonym, choć nieco szerszym znaczeniu funkcjonuje pojęcie „domeny”. Fasety mogą być grupowane w kategorie”. S. Niebrzegowska-Bartmińska: *Od separacyjnego do holistycznego opisu językowego obrazu świata. Na marginesie dyskusji nad kształtem artykułów w Leksykonie aksjologicznym Słowian i ich sąsiadów*. W: *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów 3. Problemy eksplikowania i profilowania pojęć*. Red. I. Bielińska-Gardziel, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura. Lublin 2014, s. 77–78.

¹⁰⁹ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska: *Profile a podmiotowa interpretacja świata*. W: *Profilowanie w języku i tekście*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1998, s. 212.

¹¹⁰ J. Bartmiński: *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1993, s. 270.

świata”¹¹¹. W procesie profilowania bierze się bowiem pod uwagę punkt widzenia przeciętnego człowieka. Ustalenie zespołu cech definicyjnych i ich uporządkowanie fasetowe pozwala na wnioskowanie o przyjętym przez podmiot punkcie widzenia i perspektywie interpretacyjnej¹¹². Bartmiński jednocześnie podkreśla, że pomimo procesu profilowania denotacja określonego obiektu (przedmiotu) pozostaje niezmienna, jedynie obraz językowy tego obiektu podlega zmianie ¹¹³.

Profilowanie to proces, kategoryzacja przedmiotu, to dobór faset odpowiadających dokonanej kategoryzacji i jakościowa charakterystyka przedmiotu w ramach przyjętych faset.. Rezultatem profilowania jest profil – „wariant znaczenia zrelatywizowanego przedmiotu”¹¹⁴, a dokładniej

nie tyle wariant znaczenia, co raczej wariant wyobrażenia przedmiotu hasłowego, ukształtowanego poprzez dobór faset, ich uporządkowanie według reguł implikacji, ich wypełnienie treścią stosownie przyjętej wiedzy o świecie, zarazem wariant kreowany przez jakiś czynnik dominujący, dominantę. Tworzenie profilu jest uwikłane w mechanizmy organizowania sceny czy to na poziomie jednostkowego aktu mowy, czy też na poziomie społecznej konwencji¹¹⁵.

Z przytoczonej definicji wynika, że profile to subiektywne sposoby pojmowania obiektu (przedmiotu) w zależności od posiadanej wiedzy. Profile tworzą się na podstawie doboru określonych podkategorii (fasety, aspekty). Autorzy przywołanej definicji zakładają, że między profilami istnieje relacja pochodności, polegająca na wtórności jednych wobec drugich albo na tym, że wszystkie profile pochodzą z jednej bazy semantycznej¹¹⁶.

Pojęcie profilowania oraz będącego jego wynikiem profilu można pojmować jako właściwy sposób rozumienia obiektu. Ten proces wyobrażenia przedmiotu polega na indywidualnej selekcji i ustrukturyzowaniu aspektów, a także konkretnych cech jakościowych. Te aspekty związane są z bazą poznawczą i kulturową języka, tym samym reprezentują więc punkt widzenia, perspektywę, poziom racjonalności, system wartości podmiotu. Wszystkie te elementy nakładają się na model poznawczy, w obrębie którego obiekt jest profilowany¹¹⁷.

¹¹¹ J. D. Apresjan: *Semantyka leksykalna...*, s. 79.

¹¹² J. Bartmiński: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009, s. 95.

¹¹³ J. Bartmiński: *O profilowaniu i profilach...*, s. 269–272.

¹¹⁴ Ibidem.

¹¹⁵ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska: *Profil a podmiotowa interpretacja...*, s. 217.

¹¹⁶ J. Bartmiński: *O profilowaniu i profilach...*, s. 273.

¹¹⁷ J. Ożdżyński: *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka*. W: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków 1995, s. 178–179.

Odtwarzanie utrwalonego w języku obrazu świata powinno zostać poprzedzone ustaleniem utrwalonych w języku właściwości przedmiotu. Należy wziąć pod uwagę to, jakich aspektów przedmiotu one dotyczą, oraz to, jakie czynniki kulturowe mają największy wpływ na powstanie takiej, a nie innej, struktury wyobrażenia przedmiotu. Wiedza o świecie, system wartości, typ racjonalności, a zwłaszcza punkt widzenia tworzą pojęcie – ramę interpretacyjną słowa¹¹⁸.

1.6. Konceptualizacja pojęć

W badaniach nad językowym obrazem świata (a tym bardziej w badaniach porównawczych) ważne miejsce zajmuje konceptualizacja pojęć, która uwarunkowana jest językowo i kulturowo, czyli zależy od funkcjonowania człowieka w określonym społeczeństwie. Konceptualizacja ma kluczowe znaczenie w językoznawstwie kognitywnym. Rozumiana jest ona jako proces powstania i kształtowania się pojęć w umyśle, rozumienie nowych informacji prowadzących do powstania pojęć. Konceptualizację można rozumieć jako proces generowania nowych znaczeń. Tak na przykład w ujęciu Ronalda Langackera, konceptualizacja to proces „poznawczego przetwarzania” informacji związanej z tworzeniem znaczeń (znaczenie jest utożsamiane z konceptualizacją¹¹⁹). R. Langacker pisze:

stawiam znak równości między znaczeniem a konceptualizacją, pojmując ją jako doświadczenie mentalne, które stanowią: stworzenie nowego pojęcia, doświadczenia zmysłowe oraz wiedza kontekstowa. [...] znaczenie bazuje na konceptualizacji – doświadczeniu mentalnym obejmującym doświadczenia sensoryczne, procesy tworzenia nowych pojęć i wiedzę kontekstową¹²⁰.

W procesie konceptualizacji:

znaczenie wyrażenia charakteryzowane jest w odniesieniu do jednej lub wielu domen kognitywnych [...]; każdy rodzaj doświadczenia – pojęcie, konceptualne złożenie lub system wiedzy – może służyć jako domena kognitywna, która jest przywoływana przez określone wyrażenie w funkcji podstawy znaczenia; [...] znaczenie wyrażenia jest nie tylko zbiorem treści poznawczych [...], składa się na

¹¹⁸ J. Bartmiński: *Językowe podstawy ...*, s. 88–89.

¹¹⁹ R. W. Langacker: *Concept, image, symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin: New York: Mouton de Gruyter 1990, p. 2–3.

¹²⁰ R. W. Langacker: *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Red. H. Kardela. Lublin 1995, s. 18. Por. K. Waszakowa: *Kognitywno-komunikacyjne aspekty słowotwórstwa Wybrane zagadnienia opisu derywacji w języku polskim*. Warszawa 2017, s. 29.

nie również obrazowanie konwencjonalne, tzn. sposób ujmowania treści poznawczych dostarczanych przez przywoływaną domenę¹²¹.

Z kolei według George'a Lakoffa i Marka Johnsona konceptualizacja to

indukcyjny tok dowodzenia, oparty na analizie bezpośrednio danych kontekstów, budowie metafor i/lub metonimii oraz na innych sposobach obrazowania (np. wyobrażeniowości), które umożliwiają wykrycie znaczenia wyrazu a zarazem ustalenie cech interakcyjnych oraz zrekonstruowanie ich struktury¹²².

Konceptualizacji ulega wszystko to, co w naszym doświadczeniu uważamy za istotne. Takie ważne doświadczenie kategoryzujemy, pojmujemy i zapamiętujemy. Jednak – co ważne – każdy język „może odmiennie konceptualizować otaczającą człowieka rzeczywistość w tym sensie, że podsuwa, ułatwia i sugeruje pewne typowe dla danej kultury sposoby interpretacji świata”¹²³.

Konceptualizacja zaczyna się w umyśle, by potem dzięki słowom, wyrażeniom ujawniać się w języku. Jest konceptualizacja bazą, na którą nakłada się prototyp, który to z kolei w procesie prototypizacji wyłania strukturę i obraz. Konceptualizację można więc nazwać sposobem ujęcia przedmiotu w poznaniu¹²⁴. Zależy ona od wybranego punktu widzenia i perspektywy, jest kształtowana przez doświadczenie człowieka¹²⁵.

W odkrywaniu znaczenia, jego ustalaniu ważną rolę odgrywa metafora pojęciowa. Metafora jest uważana za fenomen ludzkiego myślenia i ludzkiego języka, który pełni istotną funkcję w poznaniu i opisie świata (co z kolei jest integracyjną częścią językowego obrazu świata). Metaforę rozumie się jako wystarczająco szeroki termin poznawczy, implikujący zdolność do strukturyzacji, modelowania i konstruowania rzeczywistości. „Metafory kształtują nasze postrzeganie, myślenie i działanie”¹²⁶. Metafora poznawcza jako forma konceptualizacji jest jednym z niezbędnych warunków do zdobycia nowej wiedzy. Zgodnie z teorią metafory pojęciowej J. Lakoffa, metaforyzacja opiera się na procesie interakcji między strukturami

¹²¹ Ibidem, s. 30.

¹²² Podaję za: R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości...*, s. 62.

¹²³ R. Tokarski: *Kulturowe i tekstotwórcze aspekty profilowania*. W: *Profilowanie w języku i tekście*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1998, s. 40.

¹²⁴ R. Tokarski: *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji. Przyczynek do tak zwanej definicji kognitywnej*. W: *Językowa kategoryzacja świata*. Red. R. Grzegorzczakowa, A. Pajdzińska. Lublin 1993, s. 176.

¹²⁵ J. Bartmiński: *O profilowaniu i profilach...*, s. 272.

¹²⁶ G. Lakoff, M. Johnson: *Metafory...*, s. 26–28.

wiedzy dwóch domen pojęciowych – sfery źródłowej i domeny docelowej. Znaczenia powstają w wyniku interakcji człowieka ze strukturą świata zewnętrznego¹²⁷.

Krystyna Waszakowa widzi związek pomiędzy procesem konceptualizacji a kategoryzacją, który wynika z funkcji języka. Badaczka pisze następująco:

Fundamentalne miejsce w procesach konceptualizacji wyznaczane kategoryzacji wynika z refleksji nad funkcją poznawczą języka, jego rolą i możliwościami w przetwarzaniu abstrakcyjnych relacji w kategoriach relacji analogicznych pojęciowo, ale łatwiejszych do zrozumienia jako zakorzenionych w doświadczeniu zmysłowym. Przetwarzanie to jest traktowane jako czynnik sprawczy metafor, którym kierunek ten przyznaje inny niż wcześniejsze teorie status¹²⁸.

System lub struktura pojęciowa to poziom mentalny, na którym skupia się całość pojęć, ich uporządkowany związek. W procesie rozwoju historycznego sfera konceptualna człowieka ulega zmianom. Konceptualizacja jest procesem ciągłym, zarówno w społeczeństwie, jak i w indywidualnej świadomości. Rezultatem konceptualizacji jest pojęcie, koncept – mentalne odzwierciedlenie wyróżniających się cech danego obrazu, które służą jako oznaczenie pojęcia¹²⁹.

W przypadku moich badań porównawczych nad obrazem *rodziny* w wybranych podręcznikach bardzo ważne i ciekawe są idee lingwistyki kognitywnej o kategoryzacji i konceptualizacji świata, ze względu na to, że dzięki tym procesom można odtworzyć różnice i podobieństwa w językowych obrazach świata, charakterystyczne dla języka polskiego i gruzińskiego.

1.7. Językowy obraz świata a kulturowy obraz świata

Na potrzeby mojej pracy i prowadzonych badań istotne jest zdefiniowanie pojęcia *kulturowy obraz świata* (KOS). Język jest jednym z narzędzi kultury, gdyż dzięki niemu dokonuje się opisu różnych zjawisk kultury, zarówno tych dotyczących kultury materialnej, jak i tych związanych z kulturą duchową. Jest też język jednym z najważniejszych składników kultury związanych z danym społeczeństwem i bliską temu społeczności rzeczywistością. Pośredniczy w przekazywaniu treści zakodowanych w systemie kultury. Za Januszem

¹²⁷ Ibidem, s. 29–35.

¹²⁸ K. Waszakowa: *Kognitywno-komunikacyjne aspekty...*, s. 34.

¹²⁹ В. Е. Щербина: *Концепт «время» во фразеологии немецкого и русского языков*. Оренбург 2008, с. 32.

Anusiewiczem przyjmuję, że „język implikuje i warunkuje rozwój kultury i jako taki jest jednym z podstawowych, najważniejszych źródeł wiedzy i informacji o danej kulturze”¹³⁰.

To język zatem jest „nośnikiem, przekątnikiem i zbiorem wszelkich wartości, ocen i wartościowań oraz norm postępowania, wokół których się koncentrują zachowania, działania, przekonania oraz system etyczno-normatywny danej społeczności”¹³¹. Można potraktować język jako materiał do badań dorobku danej grupy, istotna w tym wypadku będzie rekonstrukcja tekstu pod kątem zaszyfrowanego w niej obrazu dziedzictwa kulturowego. „Badanie kulturowego obrazu świata zawartego w języku – to badanie zawartych w języku i jego wytworach treści form i wzorców kultury, a także – badanie zakodowanego w nim ujęcia rzeczywistości (tzw. kultury rzeczy) oraz systemu aksjologiczno-normatywnego (tzw. kultury wartości)”¹³².

Idea istnienia specyficznych dla kraju językowych obrazów świata zrodziła się na przełomie XVIII i XIX wieku, między innymi za sprawą Humboldta, który postrzegał język jako kulturowy kod narodu, a nie tylko jako narzędzie komunikacji i poznania¹³³. Język jako idealna, obiektywnie istniejąca struktura przekazuje obraz świata, postrzegany przez jego nosicieli. Podobne stanowisko zajął wybitny gruziński lingwista Tamaz Gamkrelidze. Według niego, język ojczysty jest ściśle związany w wielu aspektach z życiem ludzkim w społeczeństwie. Wiele aspektów życia ludzkiego zależy od faktu, że dana osoba jest członkiem konkretnego społeczeństwa.

Kultura jest tym, co człowiek oswaja (przyjmuje, uczy się) jako członek społeczeństwa. Tak postrzegana kultura obejmuje szeroki zakres ludzkiego życia i zachowań, których język jest wyraźną i niezbędną częścią. Gamkrelidze zaznacza, że każda osoba jako członek społeczeństwa wraz z językiem uczy się kultury.¹³⁴

Podobny pogląd odnajdujemy w pracach Jerzego Bartmińskiego. Badacz uważa, że doświadczając języka, jednocześnie doświadczamy kultury, która jest między innymi

¹³⁰ J. Anusiewicz: *Kulturowa teoria języka. Zarys Problematyki*. W: „Język a Kultura”. T. 1.: *Podstawowe pojęcia i problemy*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1991, s. 17–18.

¹³¹ J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer: *Językowy obraz świata...*, s. 21.

¹³² Ibidem, s. 22.

¹³³ W. Humboldt: *Linguistic variability and intellectual development*. University of California, USA 1971, p. 167.

¹³⁴ თ. გამყრელიძე, ზ. კიკნაძე, ი. შადური, ნ. შენგელაია: *თეორიული ენათმეცნიერების კურსი*. თბილისი: 2003, გვ. 467–500.

nośnikiem wartości istotnych dla danego narodu¹³⁵. Bartmiński definiuje także samo pojęcie kultury. Według niego, kultura jest to

wieloaspektowa całość, obejmująca normy, wzory i wartości oraz czynności, które są ich realizacją, a także wytwory tych czynności. W kulturze język funkcjonuje jako podstawa konsolidacji i wyodrębnienia wspólnot ludzkich, jako czynnik modelujący obraz świata i programujący zachowanie społeczne, jako narzędzie utrwalania i przekazywania kultury¹³⁶.

Zdaniem badacza, język i kultura wzajemnie dopełniają siebie. Kultura prezentuje język, a także język prezentuje kulturę, będąc jej „kodyfikatorem”¹³⁷. Na uwagę zasługuje również teza Jerzego Bartmińskiego i Wojciecha Chlebdy, którzy w artykule *Jak badać językowo-kulturowy obraz świata Słowian i ich sąsiadów?* proponują badania etnolingwistyczne (odtworzenie językowo-kulturowego obrazu świata), których celem ma być odkrycie i opisanie tożsamości narodowej¹³⁸ i na tej podstawie zrekonstruowanie językowo-kulturowego obrazu świata. Ich zdaniem tożsamość narodowa manifestuje się w:

- a) posiadaniu w swojej dyspozycji zasobu takich samych znaków językowych rozumianych i wartościowanych w taki sam sposób;
- b) identycznych lub zbieżnych wyborach przez jej członków tych samych znaków (werbalnych i niewerbalnych) w sytuacjach tego samego typu;
- c) powtarzalności odruchowych reakcji (werbalnych, myślowych, emocjonalnych, zachowaniowych) członków tej grupy na jednorodne bodźce zewnętrzne;
- d) regularności zajmowania przez członków tej grupy tych samych postaw w jednorodnych sytuacjach na przestrzeni dostatecznie długich odcinków czasowych;
- e) zbieżności sądów wobec jednorodnych zjawisk, formułowanych przez różnych członków danej grupy niezależnie od siebie (w różnych miejscach i w różnym czasie);

¹³⁵ Zależność pomiędzy językiem a kulturą Bartmiński nazywa „językowo-kulturowym obrazem świata”. Por. J. Bartmiński: *Czy istnieje europejski kanon wartości?* W: „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”. T. 23. Red. J. Bartmiński. Lublin 2011, s. 15.

¹³⁶ J. Bartmiński: *Konwersatorium „Język a kultura”. Projekt Programu*. W: „Język a Kultura”. T. 1.: *Podstawowe pojęcia i problemy*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1991, s. 9.

¹³⁷ Ibidem.

¹³⁸ Za tożsamość zbiorową autorzy uznają — „wyabstrahowaną z tożsamości indywidualnych członków danej zbiorowości część wspólna ich samoidentyfikacji z zespołem podzielanych przez nich symboli, wartości i przekonań, odwołanie do którego traktowane jest jako znak przynależności do tej zbiorowości”. J. Bartmiński, W. Chlebda: *Jak badać językowo-kulturowy obraz świata Słowian i ich sąsiadów?* W: „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”. T. 20. Red. J. Bartmiński. Lublin 2008, s. 13.

f) identyczności lub daleko idącej zbieżności składowych „zaplecza odwoławczego” (zbioru autorytetów, dat i dzieł symbolicznych, zdarzeń emblematycznych, lektur itp.) u uczestników dyskursu publicznego w jego maksymalnej rozciągłości czasowej i przestrzennej;

g) wspólnocie atrakcji i repulsji kulturowych: przyciągania i odpychania, asymilacji (adaptacji) i dysymilacji (alienacji) kulturowych elementów innościowych¹³⁹.

Zakładając, że kultura narodowa tkwi w tożsamości narodowej, można uznać, że wyżej przytoczona teza potwierdza korelację między językiem i kulturą. Badając język danego narodu, badamy także kulturę tej narodowości i jednocześnie badamy (odtworzamy) językowo – kulturowy obraz utrwalony w świadomości danego narodu.

Janusz Anusiewicz, Anna Dąbrowska i Michael Fleischer również potwierdzają, że składową *kulturowego obrazu świata* jest *językowy obraz świata*. Według autorów, kulturowy obraz to „system, który odpowiada za całokształt konstrukcji drugiej rzeczywistości, system organizujący wszystkie pozostałe komponenty obrazu świata w obrębie danej kultury”¹⁴⁰. Zdaniem przywołanych autorów, JOS jest głównym elementem kulturowego obrazu świata. Poprzez właśnie język można odkryć kulturowy obraz świata, który ujawnia się w „w konstrukcie drugiej rzeczywistości i jej elementach, a to: w dyskursach (różnych stopniach złożoności), w interdyskursie oraz w symbolach kolektywnych i dyskursywnych jako podstawowych i kompleksowych elementach systemowych kultury”¹⁴¹.

Gruzińska badaczka Salome Omiadze kulturę postrzega jako najwyższą formę języka, jako system rozważnych pojęć, pochodzących ze struktur zmysłowych. Człowiek zalicza siebie do tej kultury, z którą jest związany pochodzeniem, miejscem zamieszkania, środowiskiem, mentalnością, wychowaniem, tradycją, a co najważniejsze językiem. Kulturowy obraz świata w ujęciu badaczki można odkryć za pomocą językowego obrazu świata i odwrotnie¹⁴².

W książce *Czynnik ludzki w języku*¹⁴³ rosyjskiej językoznawczynie Eleny Kubrjakowej kulturowy i językowy obraz świata wiążą się ze sobą jak całość i część. Językowy obraz świata jest częścią obrazu kulturowego (konceptualnego), natomiast jest bardziej dominujący. Badaczka podkreśla jednak, że obraz językowy jest pojęciem węższym od kulturowego, ponieważ kulturowy obraz świata tworzy się wraz z językowym, a oprócz tego uczestniczą w

¹³⁹ Ibidem, s. 13–14.

¹⁴⁰ J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer: *Językowy obraz świata...*, s. 30.

¹⁴¹ Ibidem, s. 30–31.

¹⁴² ს. ომიადე: *ქართული დისკურსის ლინგვოკულტურულ შემადგენელთა სტრუქტურა, სემანტიკა და ფუნქციონირება*. თბილისი 2008, გვ. 12.

¹⁴³ Tytuł oryginalny: *Человеческий фактор в языке*.

nim inne procesy aktywności umysłowej. Język jest traktowany jako część kultury, a także mówi się o wzajemnym przenikaniu języka i kultury i ich interakcjach. Język jest częścią kultury, ale kultura też jest elementem języka. Zdaniem Kubrjakowej, najlepiej istotę obrazu świata oddaje definicja, zgodnie z którą obraz świata opiera się na światopoglądzie człowieka, reprezentuje podstawowe właściwości świata w rozumieniu jego nosicieli i jest wynikiem całej duchowej działalności człowieka. Kulturowy i językowy obraz świata są ze sobą ściśle związane, pozostają w ciągłej interakcji i odzwierciedlają prawdziwy świat, który otacza człowieka¹⁴⁴.

Semantyka języka otwiera drogę do świata rzeczywistości. Ten wątek, łączący dwa światy, jest uwikłany w kulturowe idee dotyczące przedmiotów i zjawisk świata, które są charakterystyczne dla określonej społeczności i użytkownika danego języka. Ścieżka od rzeczywistości pozajęzykowej do jej werbalnej ekspresji różni się w zależności od narodu (kultury), co wynika z różnic w historii, warunków życia oraz rozwoju ich świadomości społecznej. W związku z tym językowy obraz świata jest nieco inny dla poszczególnych narodów. Przejawia się to w zasadach kategoryzacji rzeczywistości, a także odzwierciedla się w słownictwie i gramatyce. Wynika z tego, że kulturowy obraz świata ma pierwszorzędne znaczenie w stosunku do językowego. Jest pełniejszy, bogatszy i głębszy niż językowy. Jednak to język realizuje, werbalizuje kulturowy obraz świata, przechowuje go i przekazuje z pokolenia na pokolenie. Język może nie oddaje wszystkiego, co mieści się w narodowej wizji świata, ale potrafi wszystko opisać. Przekazany słowem fragment rzeczywistości przede wszystkim jest przeanalizowany w świadomości człowieka (myślącego słowami), a w procesie refleksji nabiera określonych cech właściwych dla świadomości narodowej, wynikających z doświadczenia kulturowego¹⁴⁵. Kulturowy obraz świata to połączenie racjonalnej wiedzy i pomysłów na temat wartości, norm, obyczajów, mentalności własnej kultury i kultur innych narodów¹⁴⁶. Warto na koniec przywołać ustalenia Ryszarda Tokarskiego. Wskazuje on na dwa wyznaczniki językowego obrazu świata: antropocentryczny punkt widzenia i przynależność użytkownika języka do określonego typu kulturowego¹⁴⁷. Badacz podkreśla, że mówiąc o

¹⁴⁴ Е. С. Кубрякова: *Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи*. Москва 1991, с. 17–143.

¹⁴⁵ Językowy i kulturowy obraz świata odgrywają ważną rolę w nauce języka obcego. Ucząc się języka obcego, poznajemy jednocześnie nowy świat, kulturę danego narodu. W tym procesie nauczania zmienia się kulturowy obraz świata przekazany przez język należący do danej kultury (narodu). Wydaje mi się, że dla osób bilingwalnych nie ma jednego obrazu kulturowego czy językowego. Ile człowiek zna języków, tyle ma otwartych drzwi do kulturowych obrazów świata.

¹⁴⁶ А. Д. Садохин: *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Москва 2005, с. 33.

¹⁴⁷ Ibidem, s. 367–368.

językowym obrazie świata, nie tylko odnosimy się do relacji rzeczywistość – język, ale również do związku człowieka z kulturą, z której on wyrasta.

Rozdział II

Świat wartości

Wartości wpisane są w świat ludzki, są one nieodłączną częścią życia. To one determinują ludzkie cele i dążenia, wyznaczają kierunek działania człowieka. Marek Fritzhand, chcąc podkreślić doniosłą rolę wartości i ich znaczenia w codziennym życiu, pisze, iż wartości:

stanowią niezbędną podstawę ludzkiego działania. Aby móc działać, trzeba orientować się w zmieniających się sytuacjach i dokonywać związanego z wartościami wyboru między różnymi wyłamującymi się z tych sytuacji alternatywami¹.

Katarzyna Chałas dodaje, że wartości stanowią integralny czynnik rozwoju człowieka – czynnik „rozwoju poszczególnych warstw życia i funkcjonowania: warstwy fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturowej, światopoglądowej; kreowania tożsamości w indywidualnym i społecznym aspekcie, budowania projektu życia, integracji społecznej, rozwiązywania konfliktów”². Są też wartości istotnym czynnikiem kształtującym relacje: człowiek – człowiek, człowiek – grupy i wspólnoty społeczne³. Dlatego tak ważne jest włączenie do edukacji szkolnej wychowania ku wartościom czy szerzej: kształcenia (edukacji) aksjologicznej.

2.1. Wartości w edukacji szkolnej – zarys problematyki

Wychowanie ku wartościom, będące częścią edukacji aksjologicznej, jest ważnym elementem kształtowania młodych pokoleń. Ma charakter zarówno prywatny (wychowanie w rodzinie), jak i instytucjonalny (wychowanie w szkole).

Katarzyna Olbrycht definiuje edukację aksjologiczną jako „nauczanie o wartościach, o sposobach traktowania wartości, wartościowania, o sposobach ich uzasadniania, a także o uwarunkowaniach i konsekwencjach różnych postaw wobec wartości”⁴. Zdaniem badaczki na edukację aksjologiczną składa się: wiedza o wartościach i wartościowaniu; samowiedza, w tym między innymi własny stosunek do wartości, uznawanej i realizowanej ich hierarchii, wewnętrznej konsekwencji osobistego systemu aksjologicznego; program zachowań,

¹ M. Fritzhand: *Wartości a fakty*. Warszawa 1982, s. 9.

² K. Chałas: *Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom podstawą budowania szkoły jako wspólnoty życia, pracy i służby*. „Prima Educatione” 2018, nr 2, s. 14.

³ Ibidem.

⁴ K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000, s. 89.

instrumentalnie związany z szeroko pojętym kontaktem z wartościami i sytuacjami wartościowania⁵. Będąc częścią edukacji aksjologicznej wychowanie ku wartościom jest wspomaganie uczniów w urzeczywistnianiu własnej, ale i pożądanej hierarchii wartości, prowadzącej do integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa. Wychowanie ku wartościom wiąże się także z motywowaniem innych do tego typu działań, do realizacji wskazanych zadań. U podstaw wychowania ku wartościom leży aktywność aksjologiczna jednostki. Składają się na nią: poznanie wartości, wartościowanie, akceptowanie wartości, ich przeżywanie, klaryfikacja, urzeczywistnianie w aspekcie indywidualnym i społecznym⁶.

W swojej pracy będę poddawać analizom podręczniki szkolne nie tylko jako środki dydaktyczne, ale również jako rodzaj tekstów (zbiorów tekstów) odbijających wartości istotne (pożądane) w danej kulturze, jako komunikat (nośnik) wartości odbieranych przez czytelników (uczniów). Autorzy podręczników szkolnych powinni mieć na uwadze fakt, że treści zamieszczane w podręcznikach mogą mieć wpływ na młodego odbiorcę – ucznia, jego widzenie świata, system wartości, emocje⁷. Wykorzystywany podczas nauki podręcznik stanowi bowiem źródło światopoglądów uznanych przez określony naród, a uczeń występuje w roli kogoś, kto jest zachęcany do przyjęcia danych poglądów i wartości. Te obecne w podręcznikach szkolnych są ściśle związane z celami edukacji, również z polityką oświatową danego państwa. Warto w tym miejscu wspomnieć, że wpisane w podręcznik szkolny funkcje mogą sprzyjać wychowaniu aksjologicznemu, kształtowaniu u uczniów pożądanych postaw. Postawy – jak pisze Bożena Kubiczek – to „ustalone zachowania lub sposoby działania, reprezentatywne dla uczuć lub poglądów”⁸. Szczególnie istotna jest postawa aksjologiczna, która stanowi „oś krystalizującą osobowość”⁹ i wiąże się ze świadomym oraz odpowiedzialnym zachowaniem jednostki w sytuacji wyboru; poszukiwaniem, odkrywaniem i rozpoznawaniem określonych wartości w świecie; analizowaniem ich zgodnie z określonym stanowiskiem aksjologicznym; wyborem między wartościami (także wartościami i antywartościami) na podstawie przyjętego systemu wartości¹⁰. Proces wychowywania ku wartościom i kształtowania postaw jest

⁵ Ibidem, s. 92.

⁶ K. Chałas: *Edukacja aksjologiczna...*, s. 13.

⁷ Gruziński Narodowy Program Edukacyjny przewiduje tylko 60 % tekstów edukacyjnych, reszta (40 %) tekstów w podręcznikach do nauki języka gruzińskiego jest dowolnie wybierana przez autorów. Na podstawie indywidualnie przeprowadzonego wywiadu z autorami podręczników do nauki języka i literatury gruzińskiej ustalono, że gruzińscy autorzy wybierają takie wartości, jak ojczyzna i tożsamość.

⁸ B. Kubiczek: *Sztuka wychowania. Jak nie zepsuć własnego dziecka? Od poczęcia do dorosłości*. Opole 2016, s. 93.

⁹ M. Gołaszewska: *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*. Warszawa 1990, s. 45.

¹⁰ H. Kurczab: *Kształcenie świadomości aksjologicznej*. W: *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*. Red. E. Mazur, D. Hejda. Rzeszów 2012, s. 215.

na pewno wpisany w funkcję informacyjną książki dla ucznia. Większość zamieszczonych w podręcznikach tekstów, a zwłaszcza tekstów literackich, nauczyciel można omawiać pod kątem obecnych w nich wartości, zwłaszcza tych uniwersalnych. Uczniowie mogą na przykład analizować zachowanie i postawę bohaterów, oceniać ich czyny, identyfikować się z bohaterami bądź odrzucać ich sposób myślenia czy działania. Ale funkcja informacyjna jest realizowana nie tylko przez odpowiedni dobór tekstów źródłowych, lecz także np. przez dobór poleceń do zadań (problemy, które otrzymują do rozwiązania uczniowie również mogą sprzyjać wychowaniu aksjologicznemu). Informacji w podręczniku dostarcza także materiał ikoniczny (ilustracje, reprodukcje, fotografie itp.). Odpowiednio dobrany może również wspierać kształcenie aksjologiczne, być na przykład punktem wyjścia do rozmów o świecie wartości. W obrazach, ilustracjach, zdjęciach są bowiem zakodowane nie tylko wartości estetyczne, ale także np. etyczne czy poznawcze¹¹. W trakcie analizy tekstów ikonicznych „powinno dążyć się do uwrażliwiania [młodych odbiorców] na sugerowane przez artystów wartości, a tym samym dostrzegania zmian na przestrzeni wieków w sposobie ich interpretacji, czyli uświadamiania zmienności w czasie wyznawanych wartości estetycznych, moralnych i egzystencjonalnych. Takie podejście do źródeł ikonograficznych stawia je na pozycji nie tylko obrazu widzianego jako przekaz – widok, ale dąży do odbioru źródła ikonograficznego, jako wizualizacji stanu, charakteru kultury społeczeństwa w danej epoce. Staje się istotnym elementem wpływającym na proces dojrzalsości, podnosząc kompetencje wychowanka również w sferze aksjologicznej”¹².

Również pozostałe funkcje podręcznika szkolnego mogą wspierać proces edukacji ku wartościom.

Bardzo ważne jest, żeby w procesie edukacji, niezależnie od kultury i narodu, na pierwszy plan były wysunięte takie uniwersalne wartości, jak: rodzina, ojczyzna, zdrowie, miłość, przyjaźń, tolerancja, sprawiedliwość, wolność itd. Wpisane w podręczniki szkolne¹³ wartości mogą stać się fundamentem światopoglądu młodego pokolenia, mają wpływ na jego rozwój emocjonalny, relacje rodzinne i relacje międzyludzkie. Hierarchia wartości prezentowana w podręcznikach szkolnych może stanowić punkt odniesienia dla dzieci i młodzieży. Proces wychowania ku wartościom, który odbywa się także za pośrednictwem

¹¹ B. Stawowska-Jundziłł: *Edukacyjne wartości sztuki – aksjologiczny wymiar malarstwa polskiego przełomu XII/XX wieku (wybrane przykłady)*. „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze i Edukacji” 2016, nr 11, s. 332.

¹² Ibidem, s. 334.

¹³ Więcej na temat obecnego w książkach edukacyjnych świata wartości, sposobu ich włączania w przekaz edukacyjny piszę w podrozdziale: Świat wartości w podręcznikach.

podręczników szkolnych, ma wpływ na rozwój i kształtowanie młodego pokolenia. Obserwujemy ten proces zarówno w kulturze gruzińskiej, jak i polskiej.

2.2. Definicje pojęcia *wartość*

Rozważając kwestie wychowania ku wartościom i obecności świata wartości w podręcznikach szkolnych, nie można pominąć definicji wartości. Odpowiedź na pytanie, czym są wartości, nie jest łatwa, gdyż pojęcie to jest wieloznaczne, nieostre i niełatwe do sprecyzowania. Jak przyznaje Władysław Tatarkiewicz, definiowanie wartości „jest trudne, jeśli w ogóle jest możliwe”¹⁴. Do dzisiaj nie wypracowano jednej, wspólnej różnym dyscyplinom definicji, która jednoznacznie objaśniałaby znaczenie tego terminu. Inaczej definiują wartości filozofowie, inaczej socjologowie czy psychologowie, jeszcze inaczej antropolodzy kultury, teolodzy, językoznawcy. Ustalenie definicji utrudnia także zmienna rzeczywistość aksjologiczna, przemiany, które dynamicznie zachodzą we współczesnym świecie.

Niezwykle ważne wydają się jednak dwa główne znaczenia tego terminu. W pierwszym rozumieniu za wartościowe uznaje się rzeczy cenione przede wszystkim ze względu na pieniężny ekwiwalent. Drugie znaczenie ma charakter bardziej abstrakcyjny i ujmuje wartość jako to, do czego człowiek dąży, co uważa za cenne, warte osiągnięcia¹⁵. Najstarszym słownikiem, który odnotowuje pojęcie wartości w sensie ‘bycia cenionym’ jest słownik Samuela Bogumiła Lindego, który podaje: ”Nie ubiór ludziom wartości dodaje [...]”¹⁶. Linde wskazuje, że synonimem wyrazu „wartość” jest słowo „cena”, co świadczy o tym, że „wartość” w ujęciu Lindego miała także znaczenie ekonomiczne¹⁷. Na przełomie XIX i XX wieku termin *wartość* uzyskał ogólne, samodzielne znaczenie „tego, co dobre”. Pojawiło się również rozróżnienie wartości na dodatnie i ujemne (pozytywne i negatywne). Nastąpiło więc poszerzenie zakresu znaczeniowego tego wyrazu, zaczyna on bowiem oznaczać nie tylko „to, co dobre”, ale również „to, co złe” (mamy więc wartości i antywartości). Pierwsze znaczenie upowszechnia się przede wszystkim w języku literackim, natomiast rozszerzone zakresowo znaczenie dysjunktywne, ujmujące wartość jako „to, co dobre lub złe”, spotykane jest najczęściej w pracach filozoficznych¹⁸.

¹⁴ W. Tatarkiewicz: *Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historykowi sztuki*. W: Idem: *Parerga*. Warszawa 1998, s. 60.

¹⁵ Tak wartości są definiowane w wielu opracowaniach leksykograficznych.

¹⁶ S.B. Linde: *Słownik języka polskiego*. T.VI. Warszawa 1857, s. 224.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ *Nazwy wartości: studia leksykalno-semantyczne*. Red. J. Bartmiński i M. Mazurkiewicz-Brzozowska. Lublin 1993, s. 16.

2.2.1. Definicje *wartości* w publikacjach językoznawczych

W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka czytamy, iż wartość to: „cecha lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, stanowiących o jej walorach (np. moralnych, artystycznych) cennych dla ludzi, mogących zaspokoić jakieś ich potrzeby; ważność, znaczenie kogoś, czegoś”¹⁹. Cechy właściwe danej osobie to oczywiście wszelkie jej zalety świadczące o prawdziwym człowieczeństwie. Podobną definicję odnajdujemy w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego, w którym wartość scharakteryzowana jest jako: „1. to, ile coś jest warte pod względem materialnym, cecha przedmiotu, produktu, materiału [...]; 2. pierwiastek, zespół pierwiastków, cech, właściwości charakterystycznych dla danej osoby, rzeczy, stanowiących o jej walorach moralnych, użytkowych, naukowych, artystycznych”²⁰.

Zamieszczony na stronie PWN-u słownik podaje: „wartość – 1. to, ile coś jest warte pod względem materialnym; 2. cecha tego, co jest dobre pod jakimś względem; 3. posiadanie zalet; 4. zasady i przekonania będące podstawą przyjętych w danej społeczności norm etycznych; 5. liczba określająca, ile jednostek zawiera dana wielkość fizyczna lub wielkość mogąca zastąpić wyrażenie algebraiczne, jego zmienne”²¹. W *Słowniku współczesnego języka polskiego* pojęcie *wartość* definiowane jest natomiast jako „cecha stanowiąca o nieprzeciętnych walorach kogoś lub czegoś”²².

Jak wskazuje Jadwiga Puzynina, słownikowe definicje ujmują wartość w sensie ‘tego, ile coś jest warte pod względem materialnym’ oraz ‘zespołu cech osoby lub rzeczy’. Wartość odnosi się tu zawsze do jakichś właściwości, stanów, czynności czy przedmiotów. Definicje nie zawierają ogólnego znaczenia wartości jako ‘czegoś dobrego, cennego’²³. Puzynina wskazuje na następujące rozumienie wartości: „coś co (ludzie w ogóle, grupa ludzka) nadawca odczuwa jako dobre i uznaje ją za dobre”²⁴. W artykule *Kłopoty z nazwami wartości (i wartościami)* badaczka zauważa, że

¹⁹ *Słownik języka polskiego*. Pod red. M. Szymczaka. T. III. Warszawa 1984, s. 678.

²⁰ *Słownik języka polskiego*. Pod red. W. Doroszewskiego. T. IX. Warszawa 1967, s. 855.

²¹ *Słownik języka polskiego PWN* <https://sjp.pwn.pl/sjp/wartosc;2534732.html> [data dostępu: 14.06.2018].

²² *Słownik współczesnego języka polskiego*, Red. B. Dunaj. Warszawa 1996, s.1207.

²³ J. Puzynina: *Język wartości*. Warszawa 1992, s. 14.

²⁴ J. Puzynina: *Kłopoty z nazwami wartości (i wartościami)*. „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”. Red. J. Bartmiński. T. 26. Lublin 2014, s. 7.

ważne są przede wszystkim same wartości, które docierają do nas jako treści wyrażen należących do tego języka – mówią one o tym, co uważamy za dobre, a co za złe. Ważny jest i sam język – narzędzie nie tylko komunikacji, ale i myślenia²⁵.

Zdaniem autorki granice języka wartości są zmienne, „nawet w obrębie jednej kultury nie są wyraźnie określone, są odmienne w ujęciu różnych osób, zmieniają się też w trakcie życia tych samych jednostek”²⁶.

Problematyka wartości i wartościowania w języku jest szeroko opracowana i stanowi istotną dziedzinę rozmyślań lingwistycznych. W rozważaniach poświęconych funkcjonowaniu pojęcia „wartość” w pracach językoznawczych bardzo ważne miejsce zajmują badania Jadwigi Puzyniny, która rozgranicza:

a) badania nad sposobem i zakresem wyrażania wartości przez jednostki systemu języka;

b) badania nad sposobem wyrażania wartości w danym tekście.

Zdanie „X jest wartością” przedstawia jako: „X jest tym, co (ludzie w ogóle, grupa ludzka i) nadawca (odczuwa (ją) jako dobre i) uznaje (ją) za dobre”, zaznacza jednakże niedookreśloność sądów bądź odczuć wartościujących; natomiast przy jednostkowym sędzie wartościującym typu: „X jest wartością dla Y-a – X jest tym, co Y uznaje i/lub odczuwa jako dobre”²⁷. A więc ogólnie rzecz ujmując, zdaniem autorki wartością jest to, co dobre. W obydwu przypadkach wartość jest czymś swoistym dla przedmiotu, którego jest wartością, jednocześnie określa jego własności, podkreśla jego szczególną godność.

Z badaczką polemizuje Tomasz Krzeszowski. Twierdzi on, iż Jadwiga Puzynina zdaje się nie zauważać istnienia głębszego związku między aksjologią i lingwistyką. Krzeszowski zauważa, iż nie zgadza się ona ze stwierdzeniem, iż w lingwistyce można stosować metody i pojęcia, funkcjonujące w aksjologii. Jego zdaniem Puzynina pomija to, że system wartości może być wbudowany w język²⁸.

²⁵ Ibidem.

²⁶ J. Puzynina: *Język wartości...*, s. 14.

²⁷ J. Puzynina: *Jak pracować nad językiem wartości?* W: „Język a Kultura”. T.2.: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*. Red. J. Puzynina i J. Bartmiński. Wrocław 1991, s. 130.

²⁸ R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków 2000, s.15.

W słownikach gruzińskich *wartości* definiowane są w nieco inny sposób: *wartość* to 1. Pragnienie, które wpływa na nasze działanie. 2. Wszystko to, co jest ważne dla kogoś. Wartości mogą się różnić w zależności od społeczeństwa. 3. Cena towaru²⁹.

Według gruzińskich językoznawców definicja pojęcia *wartość* jest bardzo złożona i charakteryzuje się zmiennością w czasie³⁰. Badacze zauważają jednak, że istnieją wartości trwałe, uniwersalne, które odgrywają ważną rolę w rozwoju świadomości obywatelskiej. Wartości ludzkie w dużej mierze uwarunkowane są czasem, historią, kulturą, cechami osobistymi, a także cyklem życia³¹. Podobnie jak Jadwiga Puzynina, gruzińscy naukowcy przyjmują, że „wartość to uniwersalne postanowienie tego, co jest dopuszczalne, a co niedopuszczalne”³².

2.2.2. Definicje *wartości* w publikacjach filozoficznych

Jak podaje Władysław Tatarkiewicz, termin *wartość* zaczął funkcjonować w języku filozofii od końca XIX wieku. Zasługi w popularyzacji tego pojęcia przypisuje się Fryderykowi Nietzschemu, który głosił hasło „przewartościowania wszystkich wartości”. Ten niemiecki filozof zakwestionował istnienie obiektywnych wartości, wskazując jednocześnie na subiektywne podstawy moralności. Potępiał wartości uznawane przez ludzi słabych, niewolników, żądając przy tym uznania wartości najwyższych, reprezentowanych przez ludzi silnych, władających światem³³. Od tego momentu rozważania nad wartościami na trwałe weszły w zakres badań filozoficznych. Wkrótce wyodrębniono oddzielną naukę zajmującą się pojęciem i naturą wartości, dla której przyjęto nazwę „aksjologia” (XIX wiek).

Obecnie wielu badaczy wskazuje na nieostrość pojęcia *wartość*, na niemożność jego zdefiniowania. Za przykład posłużyć mogą uwagi Władysława Tatarkiewicza zawarte w „Parerdze”, gdzie pisze on następująco: „Zdefiniowanie „wartości” jest trudne, jeśli w ogóle jest możliwe [...]. To, co wygląda na definicję wartości jest raczej zastąpieniem wyrazu przez inny wyraz mniej więcej to samo znaczący np. „dobro”. Albo jest omówieniem”³⁴. W swoich

²⁹ საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკა, ენციკლოპედიური ლექსიკონი <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=5&t=12457> [data dostępu: 23.04.2019].

³⁰ Podobnie uważa Jadwiga Puzynina, nazywając to kłopotem języka wartości. Por. J. Puzynina: *Kłopoty z nazwami wartości...*, s. 7–8.

³¹ ნ. სუმბაძე: *თაობები და ღირებულებები*. თბილისი 2012 წ., გვ. 11.

³² ლ. სურმანიძე: *ინდივიდუალისტური და კოლექტივისტური საზოგადოებები*. თბილისი 2001, გვ.10.

³³ W. Tatarkiewicz: *Pojęcie wartości...*, s. 60.

³⁴ Ibidem.

rozważaniach Tatarkiewicz wskazuje również trzy dowody świadczące o chwiejności pojęcia *wartość*:

- „1. Oznacza on bądź własność rzeczy, bądź rzecz własność tę posiadającą. W pierwszym przypadku jest nazwą abstrakcyjną, w drugim konkretną[...]. Lepiej używać terminu „wartość” na oznaczenie własności, a wyrazu „dobro” na oznaczenie rzeczy własność tę posiadającą”.
2. Termin oznacza własność wyłącznie w znaczeniu dodatnim (w takim razie o brzydocie, chorobie czy nikczemności powie się, że nie mają wartości) bądź jest używany także w znaczeniu ujemnym (wtedy brzydota czy choroba mają również wartość, tyle że ujemną). Pierwszy sposób używania terminu „wartość” bardziej odpowiada mowie potocznej, natomiast uczeni teoretycy wartości mają upodobanie raczej do drugiego.
3. Rzeczowniki „wartość” i „dobro” można ostatecznie używać zamiennie, ale kaprys języka sprawił, że przymiotnik „dobry” ma sens węższy niż „wartościowy”³⁵.

Władysław Tatarkiewicz, definiując pojęcie *wartość*, skupia się przede wszystkim na dodatnich własnościach rzeczy, przez co jego uwagi są nieco zawężone, nie oddają złożoności pojęcia.

Ważne miejsce w rozważaniach nad wartościami zajmują prace Maksa Schelera, przedstawiciela kierunku fenomenologicznego. Badacz ten odróżnił świat dóbr materialnych od świata wartości, istniejących niezależnie od nas. Twierdził, iż wartości są własnościami pewnych obiektów i można je poznać w akcie bezpośredniej intuicji. Podkreślał ponadto, iż wartości są faktami, istnościami. W hierarchii w sposób szczególny wyróżnił „świętość” jako wartość najwyższą, będącą podstawą dla wszystkich innych. Drogą do poznania wartości ma być akt psychiczny, którym jest poczucie, przeżycie wartości³⁶.

Znany polski filozof, Roman Ingarden, w swych poglądach na temat wartości nawiązywał do tez Maksa Schelera. W swoich pracach zawarł myśl, iż: „wartość to stan rzeczy czy przedmiot, który wzbudza emocje pozytywne i ku któremu jednostka skierowuje swe pragnienia i dążenia”³⁷. Atrakcyjność jest tą cechą, która najbardziej pociąga jednostkę ludzką, jest przez nią postrzegana jako gwarancja szczęścia. Roman Ingarden podkreślał, że wartości nigdy nie funkcjonują w odosobnieniu, są zawsze wartością czegoś: „[...] wartość jest zawsze niesamodzielna w stosunku do przedmiotu [...]”³⁸.

³⁵ Ibidem, s.62.

³⁶ K. Żygułski: *Wartości i wzory kultury*. Warszawa 1975, s. 28.

³⁷ R. Ingarden: *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków 1966, s. 64.

³⁸ R. Ingarden: *Czego nie wiemy o wartościach*. W: R. Idem: *Studia z estetyki*. T. III. Warszawa 1970, s. 228.

Józef Tischner scharakteryzował wartości jako: „coś pośrednie między tym, co realne, a aktem świadomości. One [wartości] nie są realne. Niektóre dopiero domagają się realizacji. Nie są jednak wyłącznie subiektywne. Są dane jako przedmioty, pociągają nas lub [odpychają, skłaniają do ofiar lub ucieczek]”³⁹.

O realizacji wartości pisał również Władysław Stróżewski, który zauważył, że należy stwarzać odpowiednie warunki, aby wartość mogła zaistnieć. Twierdził, że: „[...] urzeczywistnianie (lub realizacja) wartości jest w jakiś sposób możliwa; [...] w wyniku ich urzeczywistniania rzeczywistość ulega szczególnej przemianie, stając się czymś „wartościowym”. Wskazywał również, iż wypowiedzanie się na temat wartości w aspekcie ich sposobów istnienia wiąże się z potrzebą operowania różnymi wyrażeniami: 1) być wartością, 2) mieć wartość, 3) być (czymś) wartościowym⁴⁰. W takim ujęciu ważny okazuje się problem rozróżniania wartości – przedmiotów i wartości – cech. Zdzisław Nader sądził, iż wartość to rzecz lub cecha wartościowa, natomiast Władysław Tatarkiewicz odróżnia przedmioty i zjawiska od ich własności⁴¹.

Filozoficzne definicje wartości wskazują, iż pojęcie to funkcjonuje w dwóch sferach: rzeczywistej (materialnej) oraz duchowej. Człowiek natomiast nieustannie dąży do osiągnięcia obydwu sfer.

Z kolei według gruzińskiego filozofa Niko Czawczawadzego wartości nie mogą istnieć obiektywnie ani nie mogą być subiektywne, ponieważ wartości same w sobie nie mają w ogóle miejsca w świecie rzeczy, „żyją” one w świecie należnym, w postaci idealnych celów⁴². Jego zdaniem wartości nie mogą być subiektywne w tym sensie, że są zakorzenione w bycie psychofizycznym. Niezbędnym warunkiem relacji międzyludzkich, w których ważną rolę odgrywa prawda, życzliwość, sprawiedliwość, piękno i inne wartości, jest przezwyciężenie ograniczeń podmiotu psychofizycznego. Osoba zamknięta w swojej organizacji psychofizycznej po prostu nie może mieć związku z wysokimi wartościami społecznymi i duchowymi, są one dla niej nie do osiągnięcia. Jedynie człowiek, który rozwinie się do poziomu

³⁹ J. Tischner: *Myślenie według wartości*. Kraków 1993, s. 276.

⁴⁰ W. Stróżewski: *W kręgu wartości*. Kraków 1992, s. 60.

⁴¹ W. Tatarkiewicz: *Pojęcie wartości...*s. 72.

⁴² Niko Czawczawdze sprzeciwił się całkowitemu relatywizmowi i subiektywności w aksjologii i uznał obiektywność wartości. Jednak nie rozumiał tej obiektywności w duchu realistycznej aksjologii Schelera - Hartmanna, którzy przypisują wartościom idealnie ontologiczne istnienie. Obiektywność wartości nie jest przez niego utożsamiana z obiektywnością prawdy ani z obiektywnością praw socjologicznych. Obiektywność wartości jest swoistą „aksjologiczną” obiektywnością.

społecznego, etycznego, estetycznego, teoretycznie poznawczego podmiotu, może osiągnąć wysokie wartości⁴³.

W gruzińskiej literaturze aksjologicznej istnieje wiele innych definicji pojęcia *wartości*. Badacze wskazują, że wartości:

1. to nieobiektywna wiara w coś, „zimne idee” – aktywowane wartości doprowadzają do uczuć;
2. są skierowane do naszych celów (na przykład: równouprawnienie), a odpowiednie formy postępowania tworzą hierarchię celów (wartości);
3. tworzą się z konkretnej sytuacji i zakresie zachowania (na przykład: posłuszeństwo może być stosowane w pracy, szkole, sporcie, biznesie, rodzinie, wśród przyjaciół i nieznajomych);
4. są to standardy zachowania, zjawisk należące do wyboru człowieka;
5. uporządkowany system wartości kształtuje system priorytetów wartości, który może charakteryzować jednostkę i kulturę narodu⁴⁴.

Zdaniem gruzińskiej badaczki Nino Submadze pojęcie *wartości* z trudem można poddać operacjonalizacji, przede wszystkim dlatego, że wszystkie wartości nie mieszczą się w jednym pojęciu. Problem ten powstaje ze względu na to, że szereg wartości odnosi się do egzystencjalnych przekonań na temat ludzkiej natury, a także relacji między nimi oraz między nimi a światem. Wartości odnoszą się do rzeczywistych interakcji oraz do tego, jakie powinny być te interakcje. W związku z tym wartości mogą być zbyt ogólne lub zbyt abstrakcyjne.

2.2.3. Definicje *wartości* w publikacjach socjologicznych

W ujęciu socjologicznym *wartość* na charakter nienormatywny, ważne są uczucia, przeżycia psychiczne i działania jednostek w grupie społecznej. Teorię socjologiczną doskonale rozwinął Max Weber, który do *wartości* zaliczał wszystko to, co jest sensem ludzkiej działalności⁴⁵. Obejmuje ona ideały duchowe, normy moralne i zasady, stosunki prawne i polityczne itd. Społeczne wartości to fundamentalne normy, które zapewniają integralność systemu społecznego. Wspomniana integralność odzwierciedla szczególne znaczenie duchowych wartości niezbędne dla istnienia i rozwoju systemu. Wartości to taka strefa celów i możliwości, w której dominują cele ukierunkowane na przyszłość. W procesie zmiany epok

⁴³ ნ. ჭავჭავაძე: *კულტურა და ღირებულებები*. თბილისი 1984, გვ. 149-152.

⁴⁴ ლ. სურმანიძე: *ინდივიდუალისტური და კოლექტივისტური...*, გვ. 85.

⁴⁵ *სოციალურ და პოლიტიკურ ტერმინთა ლექსიკონი-ცნობარი*. ედუარდ კოდუა და სხვ., თბილისი 2004. <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=6&t=7326> [data dostępu: 14.06.2018].

wartości poddają się modyfikacjom lub przeszacowaniu. Człowiek poznaje świat wartości od urodzenia, mogą one jednak zmieniać się wraz z wiekiem, nabywanymi doświadczeniami⁴⁶. System wartości zależy także od cech kultury i przyjętego światopoglądu⁴⁷. Ludzkie dążenia i pragnienia można nazwać wartościami indywidualnymi dla każdego człowieka. Według Ronalda Ingleharta, system wartości ma tendencję do zmian: od wartości materialnych, które służą spełnieniu ekonomicznych i fizycznych wymagań bezpieczeństwa obywateli, do wartości postmaterialnych, które z kolei służą zaspokajaniu potrzeb społecznych, samorealizacji. Po osiągnięciu wartości materialnych społeczeństwo przechodzi do następnego etapu rozwoju, w którym wartości postmaterialne stają się wiodące. Zwykle taki proces występuje w społeczeństwie postindustrialnym i jest procesem towarzyszącym zmianom społecznym i gospodarczym⁴⁸.

W publikacji *Elementy systemu wartości współczesnego społeczeństwa polskiego* wartości określone są jako „poznawcze, emocjonalne, normatywne i behawioralne elementy świadomości. Jest to podstawa ludzkich działań, przekonanie o tym, iż dany przedmiot, stan rzeczy czy sposób działania jest właściwym i społecznie akceptowanym obiektem pragnień i dążeń ludzkich”⁴⁹. Z koncepcji badaczki Marii Misztal wynika, że sposób rozumienia wartości jest bardzo różnorodny, dlatego uwzględnia trzy kategorie definicji wartości, ujmując je jako zjawisko socjologiczne, psychologiczne i kulturowe⁵⁰. Za wartości psychologiczne Misztal uznaje wartości, które są ‘przedmiotem orientacji jednostki’, następnie do społecznych zalicza wartości stałe, czyli te, które są utrwalone w świadomości społecznej, natomiast wartości kulturowe to ‘powszechnie cenione i pożądane przedmioty oraz pewne elementy systemu symbolicznego społeczeństwa globalnego’⁵¹. Łącząc te trzy kategorie, można odwołać się do zaproponowanego przez J. Puzyninę ogólnego określenia wartości – ‘to, co dobre’, czyli według aksjologicznego wymiaru kultury – wszelkie wartości ludzkie⁵². Tworzą się one w

⁴⁶ Zgodnie z propozycją K. Starczewskiej *doświadczenie* to „kontakt, jaki zachodzi między podmiotem a światem dzięki podmiotowej aktywności; doświadczeniem jest zatem zarówno postrzeganie – do czegoś, jak i myślenie – do czegoś, a także emocjonalne i nawet czysto somatyczne reagowanie na coś”. K. Starczewska: *Wartości podstawowe*. W: M. Środa: *O wartościach, normach i problemach moralnych*. Warszawa 1994, s. 232–233.

⁴⁷ Autor książki również twierdzi, że „definicje wartości przede wszystkim wiążą się z zachowaniem ludzi, ich postawą, sądami i emocjami”. K. Żygulski: *Wartości i wzory ...*, s. 19.

⁴⁸ Б. სუმბაძე: *თავისუფლება და ღირებულებები*. თბილისი 2012 წ., გვ. 13. Por. R. Inglehart: *Modernization and Postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. New Jersey 1997.

⁴⁹ M. Misztal: *Elementy systemu wartości współczesnego społeczeństwa polskiego*. Warszawa 1990, s. 13.

⁵⁰ M. Misztal: *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa 1980, s. 14.

⁵¹ Ibidem, s.16.

⁵² Tym określeniem posługuje się J. Puzynina, podkreślając, że w naszej kulturze pojęcie *wartość* nabrało znacznie ‘wszystkiego, co jest dobre, do czego dąży, czym się kieruje człowiek’. Por. J. Puzynina: *O znaczeniu*

umyśle ludzkim, w psychice jednostki, dlatego towarzyszyć jej mogą również negatywne wartości (antywartości), które przyczyniają się do zrozumienia pozytywnych wartości⁵³.

Socjologiczne definicje wartości sytuują świat wartości w szerszym kontekście wpływów grupy społecznej. Wartości – zdaniem socjologów – nie istnieją tylko i wyłącznie dla jednostki, lecz dla całego społeczeństwa czy też grup społecznych.

2.2.4. Definicje wartości w publikacjach psychologicznych

Wartość w aspekcie psychologicznym bywa najczęściej definiowana jako: 1) obiekt pożądania; 2) postawa rozumiana jako czynnik selekcji motywów; 3) czynnik wpływający na wybór celów działań, środków jej realizacji. W takim rozumieniu wartość wiąże się z uczuciowym, przyjemnym lub przykrym doznaniem własności przedmiotu; 4) kryterium wyboru celów. W tym przypadku kładzie się nacisk na racjonalne uzasadnienie wyboru celu działania⁵⁴.

Spośród wielu definicji o charakterze psychologicznym warto przywołać tę autorstwa Czesława Matusiewicza, który przyjmuje, iż wartość to „obiekt niezrealizowanej potrzeby, to, co powinno być przyswojone i jest nim tak długo, dopóki nie zostanie osiągnięty”⁵⁵. Bardzo ważny jest więc czynnik pożądania wartości przez człowieka, chęć jej osiągnięcia. Podobnie pojęcie to definiuje Antoni Rumuński. Wskazuje on, iż wyznacznikiem wartości jest pożądanie człowieka: „[...] wartości są świadomym wyobrażeniem tego, co jest godne pożądania, na zdobyciu czego człowiekowi najbardziej zależy ze względu na zaspokojenie jego potrzeb”⁵⁶. Wartości utwierdzają człowieka w przekonaniu o tym, co właściwe, cenne, warte osiągnięcia, wpływają one na doświadczenia oraz kierują ludzkim zachowaniem⁵⁷.

Z kolei Kazimierz Grzegorzczak traktuje wartość jako „[...] fakt psychiczny o charakterze efektywno-poznawczym”⁵⁸, „[...] wyobrażone przez jednostkę przeżycie psychiczne, wiązane przez nią z zajęciem w rzeczywistości stanu nagrody”⁵⁹. Zdaniem autora,

wartości. W: *Nazwy wartości*. Red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska. Lublin 1993, s. 10–17.

⁵³ „Żeby wartość była wartością, towarzyszyć jej muszą antywartości”. Zob. P. Łozowski: *Homo loquens w języku i kulturze, czyli skąd się biorą wartości?* W: *Tradycja dla współczesności Ciągłość i zmiana*. T. 8.: *Wartości w języku i kulturze*. Red. J. Adamowski, M. Wójcicka. Lublin 2015, s. 40.

⁵⁴ C. Matusiewicz: *Psychologia wartości*. Warszawa–Poznań 1975, s. 9–10.

⁵⁵ Ibidem, s.38.

⁵⁶ *Moralność i etyka w ponowoczesności*. Pod red. Z. Sareły. Warszawa 1996, s. 122.

⁵⁷ K. Ostrowska: *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk 1994, s. 12.

⁵⁸ K. Grzegorzczak: *O pojęciu wartości w antropologii kulturowej*. „Studia Socjologiczne” 1971, nr 1, s. 24.

⁵⁹ Ibidem, s. 29.

człowiek dąży do przeżywania określonych stanów psychicznych, których doświadcza, gdy osiąga pożądane rzeczy, nie pragnie więc samych tych rzeczy, lecz doznań z nimi związanych.

Nieco inne stanowisko zajmuje Maria Gołaszewska, która wskazuje na społeczny kontekst wartości. Píše:

Jednym z mechanizmów adaptacji człowieka do życia społecznego jest internalizacja (wartości i przekonań), ma ona także ogromne znaczenie dla rozwoju osobowości. Dzięki temu bowiem człowiek wzbogaca swoje życie o takie wartości, których sam nigdy by nie odkrył ani nie stworzył⁶⁰.

W naukach psychologicznych ważna jest teoria wartości Milтона Rokeacha, która stanowi część teorii osobowości. Zdaniem Rokeacha świat wartości tworzy obszar zamknięty, niewielki i dobrze zorganizowany. Wartości są dostępne dla każdego człowieka, ale – jak podkreśla M. Rokeach – nie każda jednostka może cenić daną wartość w takim samym stopniu jak inne osoby. Źródeł wartości można poszukiwać zarówno w pojedynczym człowieku, w jego osobowości, jak i w społeczeństwie oraz w oddziaływaniu grupy społecznej na jednostkę za pośrednictwem kultury⁶¹.

W ujęciu Talcotta Parsons'a i Edwarda Shilsa wartości to „uogólnione i trwałe preferencje, normy lub tendencje wyboru, które kryją się pod mnóstwem szczegółowych preferencji, norm i decyzji, jakie występują w codziennym życiu”⁶².

Z wielu definicji wartości w pracach psychologicznych wynika, że wartości mają charakter subiektywny i są czymś, co motywuje człowieka do dalszych działań i realizacji celów, czyli obiektywnie istniejące wartości przeżywa się w sposób subiektywny. Tak na przykład Shalom Schwartz definiował wartość jako „poznawczą reprezentację motywacyjnego, godnego pożądania, ponadsytuacyjnego celu”⁶³. W odpowiedzi na wielość definicji wartości Schwartz proponuje określić ich (wartości) cechy, które pomogłyby doprowadzić do stworzenia definicji możliwej do zaakceptowania przez wielu badaczy. Shalom Schwartz wskazuje, że: „1) wartości są pojęciami lub przekonaniami, które 2) dotyczą pożądanych celów, opisujących

⁶⁰ Cyt. za: M. J. Szymański: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa 2000, s. 12.

⁶¹ J. E. Karney: *Psychopedagogika pracy*. Warszawa 2007, s. 40.

⁶² K. Denek, S. C. Michałowski, U. Morszczyńska, W. Morszczyński: *Dziecko w świecie wartości. Cz.1.: Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. Kraków 2010, s. 24.

⁶³ J. Ciecuch: *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa 2013, s. 37.
http://otworzksiazke.pl/images/ksiazki/ksztaltowanie_sie_systemu_wartosci/ksztaltowanie_sie_systemu_wartosci.pdf [data dostępu: 26.06.2018].

ostateczne stany rzeczy lub zachowania; 3) przekraczają konkretne sytuacje; 4) kierują selekcją i oceną zachowań i zdarzeń; 5) są uporządkowane według ważności”⁶⁴.

2.3. Wartości a kultura

Jak zauważa Błażej Dyczewski, „świat wartości jest integralnym elementem człowieka działającego w polu wzajemnych interakcji – twórcy kultury. Z kolei kultura jest nierozzerwalnie związana z życiem człowieka. Jest ona przez niego tworzona we wspólnocie, w trakcie dążenia do realizacji potrzeb, pragnień i działań. Kultura to świat wartości, które ukierunkowują ludzkie pragnienia oraz są podstawą wszystkiego, co człowiek myśli, czego pragnie i co czyni”⁶⁵. Zdaniem Dyczewskiego, „wartości, jako rzeczywista nie zaś domniemana cennaść czegokolwiek dla człowieka lub grupy ludzi, są jednym z podstawowych elementów rzeczywistości społecznej i kulturowej, które poprzez swoje zakorzenienie w normach, zwyczajach i obyczajach mają wyraźny wpływ na kształt społeczeństw, przez co wyznaczają pion tożsamości kulturowej każdej grupy społecznej”⁶⁶.

Krystalizowanie się pojęcia *wartości* i jego świadomości następowało łącznie z powstawaniem kultury, dóbr, które wchodziły w skład świata pozostającego w opozycji do świata przyrody. Każdy najmniejszy przedmiot, który zostaje włączony do świata ludzi, staje się jego dobrem. Człowiek, napotykając na drodze życiowej problemy i borykając się z nimi, stwarza coraz to nowe dobra⁶⁷.

Wartości pełnią w kulturze każdego społeczeństwa niezwykle doniosłą rolę, są przede wszystkim pewnego rodzaju stabilizatorami, które zapobiegają chaosowi, pomagają utrzymać harmonię. Dzięki nim człowiek może odnaleźć się w rzeczywistości, wartości umożliwiają mu wybór sposobów działania, są użyteczne przy ocenianiu własnego postępowania. Stanowią podstawę wszelkich interakcji, dzięki nim człowiek ma zdolność nawiązywania stosunków z innymi i rozwiązywania konfliktów.

Jak wskazuje Maria Misztal, definicje kulturowe określają wartość jako:

1. „Powszechnie pożądane w danym społeczeństwie przedmioty o symbolicznym lub niesymbolicznym charakterze.
2. Powszechnie akceptowane sądy egzystencjalno-normatywne (orientacje wartościujące).

⁶⁴ Ibidem, s. 38.

⁶⁵ B. Dyczewski: *Cele życiowe młodzieży kończącej szkołę podstawową. Próba klasyfikacji wartości młodego pokolenia*. „Roczniki Kulturoznawcze” 2019, nr 3, s. 45.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ K. Żygulski: *Wartości i wzory...*, s. 11.

3. Rozpowszechnione w danym społeczeństwie przekonania, określające godne pożądaniasądy i zachowania członków tego społeczeństwa.
4. Przekonania na temat systemu wartości i norm, uważanych za godne pożądaniasądanego społeczeństwa”⁶⁸.

Tak więc kulturowe rozumienie wartości oznacza, iż istnieją one obiektywnie, niezależnie od jednostek, są przez nie poznawane i przyjmowane bądź odrzucane, mają charakter ponadindywidualny i ponadczasowy oraz charakteryzują się tym, iż mają moc zobowiązującą. Niewątpliwie spełniają pożyteczną funkcję, są źródłem szczęścia, mimo iż niejednokrotnie zmuszają jednostkę do poświęceń.

Szczegółowo *wartość* w rozumieniu kulturowym definiuje Leon Dyczewski, który uważa, że wartość (kulturowa) jest: „społecznie usankcjonowana, typowa dla danej kultury, uwewnętrzniona przez członków społeczeństwa, pomaga im ona dokonywać wyborów, ukierunkowuje i wskazuje cel oraz środki działania, a także wzmacnia samo działanie w ramach tej dziedziny społeczno- kulturowej, w której sama tkwi. Obiektywnym kryterium jej znaczenia jest jej miejsce w kulturowym systemie wartości, mówiąc inaczej, jej rola w tym systemie”⁶⁹. Jak wskazuje powyższa definicja, nie wszystkie wartości pełnią jednakowo doniosłą rolę w życiu danego społeczeństwa, są one uporządkowane hierarchicznie. Przede wszystkim istotne jest to, w jakim stopniu dana wartość wspiera egzystencję oraz przyczynia się do rozwoju zbiorowości społecznej lub jej poszczególnych członków. W różnych momentach historycznych czy sytuacjach życiowych preferowane są poszczególne wartości: „Wartości kulturowe nie są jednostkom dane raz na zawsze w postaci drogowskazów życiowych, są raczej „matrycą” kulturową, pozwalającą na czerpanie z jej zasobów i realizowanie zgodnie z własnymi potrzebami i preferencjami”⁷⁰. Systemy wartości ulegają modyfikacji, są ze swej natury zmienne, w ich przemianach: „[...] ujawniają się zasadnicze przeobrażenia zachodzące w kulturze”⁷¹.

Można przyjąć, że w rozumieniu kulturowym wartości istnieją obiektywnie, natomiast realizują się subiektywnie, zgodnie z własnymi potrzebami i indywidualnymi priorytetami. Na potwierdzenie tej tezy przywołuję zdanie R. Jedlińskiego, według którego „obiektywnym kryterium interpretacji znaczenia nazwy wartości jest jej miejsce i rola w kulturowym systemie

⁶⁸ M. Misztal: *Problematyka wartości...*, s. 19.

⁶⁹ L. Dyczewski: *Kultura polska w okresie przemian*. Lublin 1995, s. 58.

⁷⁰ R. Jedliński: *Językowy obraz świata w wypowiedziach...*, s. 33.

⁷¹ S. Starczewska: *Wartości podstawowe*. „Etyka” 1978, nr 16, s. 105.

wartości. Subiektywnym kryterium znaczenia wartości kulturowej jest jej miejsce – rola w strukturze osobowości jednostki ludzkiej”⁷².

W pracy *Humanizm i poznanie* Florian Znaniecki przyjął, że człowiek to centrum i twórca świata. Według F. Znanieckiego, ontologiczną podstawą kultury są wartości, dlatego wartość jest kluczowym strukturalnym elementem kultury, a doktryna wartości – aksjologia – jest podstawą filozofii kultury. Zdaniem badacza sama wartość nie wynika z jakichkolwiek warunków wstępnych, nie jest poprzedzona żadnym bytem absolutnym, wręcz przeciwnie, jedynie racjonalne względy zmuszają człowieka do przyjęcia wszystkich istniejących wartości. F. Znaniecki uznał, że wartości mogą być punktem wyjścia do działania, w wyniku czego życie praktyczne, estetyczne, religijne, moralne, czyli cały proces kulturowy, można interpretować jako przetwarzanie rzeczywistości⁷³. Kultura wydaje się więc odzwierciedleniem świata wartości w określonym społeczeństwie. Wartości są pewnymi standardami kulturowymi, które służą jako narzędzie do utożsamienia zarówno jednostki, jak i społeczeństwa.

Z koncepcji gruzińskiego filozofa Niko Czawczawadzego wynika, że kultura jest rozumiana jako świat urzeczywistnionych wartości, które ujawniają się w podstawowych cechach społeczności. Zdaniem badacza właśnie wartości wpływają na rozwój osobowości i są niezbędnym elementem kultury. Idealne wartości można zrealizować tylko w dziedzinie kultury stworzonej przez człowieka. Są one istotne jedynie dla podmiotów, dla których język wartości jest jasny, przejrzysty i zrozumiały⁷⁴.

Przywołane koncepcje potwierdzają, że kultura i wartości częściowo mają wspólny zakres znaczeniowy. Oznacza to, że mówiąc o wartościach, charakteryzujemy kulturę danego społeczeństwa. Immanuel Kant w artykule *Idea powszechnej historii w aspekcie kosmopolitycznym* z 1784 r. łączy te pojęcia, zauważając, że kultura w rzeczywistości polega na społecznej wartości człowieka⁷⁵. W aksjologii większość wartości jest uważana za „wartości kulturowe”, a o kulturze mówi się także jako sferze wartości. Na przykład Heinrich Rickert rozumie kulturę jako całość przedmiotów związanych z uniwersalnie znaczącymi wartościami. Jego zdaniem „dobroć” to wartości istniejące w obiektach kultury. W zależności od realizacji niektórych wartości Rickert dzieli kulturę na różne typy. „Kultura estetyczna” to świat o wartości estetycznej. „Kultura moralna” to kultura, w której wartości etyczne są powiązane z

⁷² Ibidem.

⁷³ F. Znaniecki: *Humanizm i poznanie*. Warszawa 1912. Za: E. Hałas: *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*. Lublin 1991, s. 101–110.

⁷⁴ ნ. ჭავჭავაძე: *კულტურა და ღირებულებები*. თბილისი 1984, გვ. 86.

⁷⁵ I. Kant: *Idea powszechnej historii w aspekcie kosmopolitycznym*. W: Idem: *Rozprawy z filozofii historii*. Kęty 2005, s. 33–34.

„wolą etyczną”. Życie naukowe, artystyczne, moralne i religijne to główne sfery kultury, które odpowiadają czterem typom wartości wspomnianym przez Kanta. Są to wartości: logiczne, estetyczne, etyczne i religijne.

Wartości urzeczywistniają się poprzez różnego rodzaju działalność człowieka. Społeczeństwo i kultura pod tym względem postrzegane są przez pryzmat człowieka tworzącego kulturę, moralność, cywilizację, aktywnie oddziałującego na cały system społeczno-naturalny. Kultura jako struktura normatywno-wartościująca w pewien sposób kształtuje społeczeństwo. Każde społeczeństwo na przestrzeni czasu wytwarza własny „kanon wartości”, na którego kształt ma wpływ historia tej społeczności, położenie geograficzne, wyznawana wiara, gospodarka, mentalność i tradycja. Tym samym wyrabia się tożsamość narodowa, która jest związana z zachowaniem członków grupy społecznej, wyborem wartości i życiem według tych przekonań. System wartości każdego człowieka kształtuje się od jego urodzenia i może się różnić w zależności od danej kultury. Każdy człowiek należy do określonej grupy kulturowej, której członkowie związani są pochodzeniem, miejscem zamieszkania, okolicznościami, wychowaniem, tradycją, językiem oraz sposobem myślenia. Pod tym względem kultura różnych narodów, a w tym wybór wartości przez przedstawicieli tej kultury, będzie się różniła. Członkowie każdej kultury mają odmienne zakorzenione wartości i odmiennie je przyjmują⁷⁶. Często różnice te stają się przyczyną trudności w komunikacji międzykulturowej. Wiele badań koncentruje się na międzykulturowych komunikatorach, czyli osobach tworzących kulturę. Osoby te występują jako „mediatorzy”, odzwierciedlający „wiarę, wartości, elastyczność poznawczą, grupę społeczną”⁷⁷.

2.3.1. Kultura kaukaska a kultura europejska

Wartości są rdzeniem kultury, jej wewnętrznym fundamentem, dlatego struktura wartości i sfera kultury są wyraźnie ze sobą powiązane. W każdej kulturze odnajdziemy złożoną hierarchią wartości. Świat wartości każdej kultury zależy od poziomu rozwoju technologicznego i duchowego. Tak na przykład wystąpić mogą różnice pomiędzy hierarchiami wartości w kulturze polskiej a pomiędzy hierarchiami wartości w kulturze gruzińskiej, w których zakorzenione są dwie odmienne mentalności – kaukaska i europejska. Kultura gruzińska i kultura polska to dwie gałęzie tego samego drzewa, każda rozwija się w swoim

⁷⁶ Różnice międzykulturowe mogą być przyczyną nieporozumień pomiędzy przedstawicielami odrębnych kultur. Spowodowane jest to często tym, że założenia, wartości, według których członkowie określonych społeczności żyją, różnią się. W świadomości przedstawicieli danej kultury hierarchia wartości będzie się różniła.

⁷⁷ ლ. სურმახიძე: *ინდივიდუალისტური და კოლექტივისტური...*, გვ. 58.

własnym kierunku. Choć ich rozwój przebiega równolegle, to jednak rozwijają się w różny sposób. Trzeba przyznać, że między tymi kulturami zachodzą zarówno podobieństwa, jak i różnice. Na całokształt preferowanych w przywołanych kulturach wartości ma wpływ sytuacja geopolityczna i społeczno-kulturowa, społeczno-gospodarcza oraz globalizacja, postęp cywilizacyjno-techniczny, a także przeszłość każdej kultury.

Współczesny Kaukaz, mimo że to jeden region, jedna górzysta przestrzeń, mimo że nawet mówi się w odniesieniu do niego o ogólnokaukaskiej tożsamości, to jednak jest miejscem bardzo zróżnicowanym etnicznie, kulturowo, religijnie, politycznie. Dlatego też uznaje się, że stanowi on mozaikę kultur. Ten krajobraz kulturowy ma jednak pewne wspólne podłoże. Jest nim historyczna tradycja wzajemnej pomocy i współpracy wielu grup etnicznych, tradycja bliskiego współdziałania kultur etnicznych, tradycja tolerancji religijnej i współistnienia wyznawców chrześcijaństwa, islamu, judaizmu⁷⁸. Na kultury etniczne Kaukazu od dawna wpływ mają różne kultury i cywilizacje Wschodu i Zachodu: hetycka, babilońska, grecka, rzymska, bizantyjska, indoirañska, turkijska, arabska, słowiańska, zachodnioeuropejska i inne. Krajobraz kultury kaukaskiej charakteryzuje się różnorodnością kultur, języków, zachowaniem archaicznych form kulturowych i tradycji, wysoką gęstością kultur etnicznych na małej przestrzeni górskiego obszaru, poszanowaniem dla gór (uznaniem gór za przestrzeń świętą). Krajobraz kulturowy Kaukazu wyraża system podstawowych tradycyjnych wartości, który różni się od systemów wartości cywilizacji europejskiej i dalekowschodniej, a jednocześnie ma coś wspólnego z nimi, coś, co nadaje rys oryginalności, niepowtarzalności wartościom kultur etnicznych tego wyjątkowego regionu. Oryginalność systemu wartości kultur etnicznych Kaukazu wynika z faktu, że Kaukaz leży pośrodku między biegunami kontynentu eurazjatyckiego – Zachodem i Wschodem. Ważnym znakiem kultury kaukaskiej są góry. Góry w wielu kulturach symbolizują najwyższe wartości, przede wszystkim moralne i religijne. Odnosi się to również do Kaukazu, gdzie Ararat, Elbrus i Kazbek od dawna uznawane są za święte, mają znaczący wpływ na kształtowanie wartości ludzi żyjących w ich cieniu. Tak na przykład w kulturze ormiańskiej Ararat postrzegany jest jak rodzaj Partenonu – symbol starożytnej kultury greckiej lub jak Fudzi – symbol kultury japońskiej. Również Kazbek pozostaje dla Gruzinów świętym miejscem, świętą przestrzenią. Charakterystyczny dla Gruzji górski krajobraz ma wpływ nawet na wychowanie młodego pokolenia. Tak zwany „rycerski kodeks honoru”, przekazywany z pokolenia na pokolenie w procesie wychowania, został zachowany na Kaukazie. Na przykład najważniejsze w wychowaniu młodego pokolenia jest

⁷⁸ Gruzja to kraj, w którym w zgodzie mieszka wiele narodów odmiennych wyznań.

rozwój i konsolidacja wartości moralnych, takich jak szacunek do starszych i rodziców, do płci przeciwnej, poczucie obowiązku, honor, uczciwość, skromność, prostota, solidarność.

W historycznie rozwiniętym systemie wartości ludów górskich badacze wyróżniają cztery główne cechy: 1) styl wojowniczy; 2) gościnność; 3) kult starszeństwa; 4) relacje rodzinne. Powstały one głównie w warunkach tradycyjnego społeczeństwa, choć nadal stanowią podstawę tożsamości kulturowej i mentalnej narodu kaukaskiego i przejawiają się w moralności, etyce, obyczajach, zwyczajowym prawie narodów Kaukazu. Jednak na tle kultury europejskiej (zachodniej) zauważalne jest tu wolniejsze tempo rozwoju i ogromna rola tradycji. Tradycja jest dla ludności Kaukazu ogromną wartością, czymś niemalże świętym, między innymi dlatego na Kaukazie nie ma problemu konfliktu pokoleń, konfliktu między rodzicami a dziećmi w tak ostrej formie jak ma to miejsce na Zachodzie, nie ma międzypokoleniowej przepaści.

Współczesna kultura europejska charakteryzuje się natomiast mniejszym przywiązaniem do tradycji, wyraźnym indywidualizmem, dynamicznym stylem życia, szybkim rozwojem, w tym w dziedzinie technologii. Dynamiczny styl życia wpływa na system wartości, który ulega modyfikacji. Bez wątpienia na dokonujące się w społeczeństwach europejskich zmiany ma wpływ kultura konsumpcyjna⁷⁹. System wartości na Kaukazie jest natomiast stabilny, bardziej odporny na zmiany. W kulturze europejskiej panuje przekonanie o potrzebie ciągłego dynamicznego rozwoju, postępu. Zachód charakteryzuje się naukową, technologiczną, racjonalną wiedzą o świecie. Natomiast na Kaukazie, podobnie jak na Wschodzie, większą wagę przywiązuje się do uczuć, do tego, co związane jest z przestrzenią najbliższą, domem rodziny, rodziną, tradycją.

Różnice pomiędzy mentalnością europejską a kaukaską przejawiają się w wielu aspektach kulturowych, które mają wpływ na system wartości danej społeczności. Dla klarowności wywodu główne różnice kulturowe pomiędzy Kaukazem a Europą zestawiam w tabeli 1.

⁷⁹ Kazimierz Ożóg precyzuje: „Według klasyfikacji wartości Ryszarda Jedlińskiego konsumpcja należy do wartości prestiżowych i hedonistycznych. Powinna być jednak podporządkowana innym wartościom. W XX wieku nastąpiło przewartościowanie konsumpcji, stała się ona *konsumpcjonizmem*, co według słownika oznacza „postawę życiową polegającą na przedkładaniu dóbr materialnych nad inne dobra. Niczym niepohamowana konsumpcja jest już antywartością, gdyż nie służy człowiekowi, lecz powoduje jego degenerację [...]”. Jednak dla wielu społeczeństw współczesnych jest wartością nadrzędną, staje się wartością pierwszą”. Por. K. Ożóg: *Zmiany we współczesnym języku polskim i ich kulturowe uwarunkowania*. W: „Język a Kultura”. T. 20.: *Tom jubileuszowy*. Red. A. Dąbrowska. Wrocław 2008, s. 63.

Charakterystyczne cechy	Kaukaz	Europa
W filozofii	Dominuje idea niebytu. Prawdy nie można wyrazić słowami. Prawdziwa mądrość jest wykazywana osobistym przykładem.	Dominuje idea bytu. Chęć znalezienia właściwych słów, aby wyrazić prawdę. Mądra osoba posiada dar perswazji.
W życiu codziennym	Priorytet tradycji, postaw religijnych i moralnych. Konserwatyzm. Człowiek jest częścią natury. Lojalność, wierność, ofiarność, emocjonalność w stosunku do rodziny i obcych ludzi.	Poleganie na gospodarce w rozwiązywaniu problemów społecznych. Konsumpcjonizm. Dynamizm. Człowiek jest przeciwstawia się naturze, panuje nad nią. Ostrożność, nieufność, zdroworozsądkowość w stosunku do bliskich i obcy ludzi.
W nauce	Podstawą jest doświadczenie życiowe, intuicja, obserwacja. Wiele uwagi poświęca się rozwojowi i zastosowaniu wiedzy praktycznej.	Podstawą jest eksperyment, metody matematyczne. Wyznaczenie podstawowych teorii.
W zachowaniu	Ścisłe przestrzeganie norm behawioralnych, ceremonialność, etykietalność. Pasywność. Szanowanie tradycji i zwyczajów. Człowiek jako przedstawiciel jednostki, służący grupie społecznej. Dominacja postawy <i>być</i> .	Różnorodne normy zachowania w społeczeństwie. Aktywność, przyspieszony rytm życia. Rozluźnienie tradycji. Pogoń za lepszym życiem. Konsumpcjonizm. Indywidualizm, autonomia, неповtarzalność osobowości. Dominacja postawy <i>mieć</i> .

Tabela nr 1. Główne różnice kulturowe między Kaukazem a Europą. Opracowanie własne.

Wyodrębnione cechy Kaukazu i Europy pokazują, że obszary należą jednak do różnych cywilizacji. Inna historia, inne warunki życia, sposób życia, warunki klimatyczne itp. doprowadziły do powstania na tych terenach do odmiennych światopoglądów, mentalności i kultury jako całości.

2.4. Typologia wartości

Wartości w rozumieniu kulturowym nie funkcjonują samodzielnie, tworzą raczej systemy, hierarchie. Jedne z nich spełniają kluczową rolę, są nadrzędne w stosunku do innych. Dzięki nim społeczności zyskują sobie właściwą identyfikację. Kulturę danego społeczeństwa poznaje się przede wszystkim przez zidentyfikowanie jej systemów, zwrócenie uwagi na to, które wartości są najbardziej cenione.

W ujęciu aksjologicznym odnajdujemy różnorodne klasyfikacje wartości. Zważywszy na to, że typologie wartości zostały zestawione przez wielu badaczy, w mojej pracy przedstawię tylko niektóre, przydatne do analizy materiału pozyskanego z podręczników.

Za jedną z najbardziej przydatnych w teorii wychowania i uporządkowaną należy uznać klasyfikację zaproponowaną przez Ryszarda Jedlińskiego. Oparta jest ona na typologii wartości zaproponowanej przez Jadwigę Puzyninę. Do wartości pozytywnych autor zalicza:

- I. transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie);
- II. nietranscendentne:
 1. poznawcze (prawda, wiedza, mądrość, refleksyjność, talent);
 2. estetyczne (piękno);
 3. moralne (dobro drugiego człowieka, bohaterstwo, godność, honor, miłość, odpowiedzialność, pokora, przyjaźń, skromność, sprawiedliwość, szczerość, uczciwość, wierność);
 4. społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina, solidarność, tolerancja, wolność);
 5. witalne (siła, zdrowie, życie);
 6. utylitarne czyli niezbędne (praca, spryt, talent, zaradność);
 7. prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze);
 8. hedonistyczne (radość, seks, zabawa)⁸⁰.

Klasyfikacja Jedlińskiego jest uporządkowana od wartości najwyższych do wartości najniższych i autor nie uwzględnia wartości negatywnych (jak czyni to Puzynina). Zdaniem badacza o hierarchii wartości decyduje jej „trwałość, niepodzielność, bądź zdolność fundowania innych wartości”⁸¹.

Na uwagę zasługuje także typologia Maksa Schelera – jednego z twórców fenomenologii. Jest to jedna z najbardziej rozpowszechnionych koncepcji. Filozof rozumiał wartości jako byt idealny, charakteryzujący się obiektywnością i niezmiennością. Zdaniem Schelera wartości nie można naruszyć, ich jakość i treść się nie zmienia pod wpływem czasu, doświadczenia człowieka⁸². Max Scheler jest autorem treściowego podziału wartości. Jego typologia wprowadza dwa ogólne rozróżnienia: 1) na wartości osoby i jej czynów, a także wartości rzeczy, zdarzeń oraz stanów; 2) wartości same w sobie (absolutne) i konsekwentne⁸³.

⁸⁰ R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 24–24.

⁸¹ Ibidem.

⁸² J. Puzynina: *Język wartości...*, s. 33–34.

⁸³ Ibidem, s. 33.

Najniżej w Schelerowskiej hierarchii umieszczone są wartości hedonistyczne, oparte na opozycji przyjemne – nieprzyjemne, związane ze sferą zmysłową. Przyjemność jest przez jednostkę zaliczana do wartości pozytywnych, natomiast nieprzyjemność – negatywnych. Wybór tego, co przyjemne, wobec tego, co nieprzyjemne, jest aprioryczny, wiąże się z istotą wartości i czucia zmysłowego. Scheler stworzył również wzory osobowe jako konkretyzację wartości. W ramach wartości hedonistycznych wyróżnił „mistrza używania”⁸⁴, dążącego do odkrywania nowych przyjemności.

Kolejnymi wartościami niższego rzędu są wartości czucia witalnego, czyli takie, które mają służyć życiu, bądź mu szkodzić, mają zapewniać powodzenie lub – opozycyjnie – prowadzić do klęski. Łączy je autor z tym, co szlachetne i dzielne. Scheler podkreśla samodzielność, nieinstrumentalność tego rodzaju wartości. Do wartości konsekwentnych w tym przypadku należy pomyślność bądź powodzenie. „Wiodący duch” danej cywilizacji jest wzorem osobowym, reprezentującym ten rodzaj wartości⁸⁵.

Na wyższym szczeblu umieścił Scheler wartości duchowe: estetyczne (piękny – brzydki), czystego poznania prawdy, tego, co sprawiedliwe, słuszne (wartością konsekwentną w tym przypadku jest prawo). Wśród tych wartości prawda jest wartością elementarną. Personifikacją wartości duchowych jest geniusz naukowy, artysta, prawodawca oraz bohater⁸⁶.

Szczytowe miejsce w hierarchii wartości, zdaniem Schelera, zajmuje wartość najwyższa, którą jest świętość (to, co boskie). Wartość ta jest wyraźnie odgraniczona od wyżej wymienionych. Świętość jest podstawą, nadaje sens wszystkim innym wartościom, porządkuje je, ponadto utrwała to, co właściwe, dobre w innych wartościach. Zajmuje ona sferę sacrum, niedostępną dla człowieka. Akt miłości (przede wszystkim w rozumieniu miłości do bliźniego) jest istotny przy chwytaniu wartości tego typu.

Z klasyfikacji Schelera wywodzi się typologia Józefa Tischnera. Według Tischnera, najniżej w hierarchii znajdują się wartości hedonistyczne, czyli (podobnie jak u Schelera) wszystko to, co wiąże się nieodłącznie z przyjemnością. Na wyższym szczeblu umiejscowił autor wartości witalne i duchowe, do których zalicza wartości estetyczne oraz etyczne. Wśród nich znajduje się platońska triada. Najwyższą wartością spośród tych trzech jest prawda, która umożliwia etyczne działanie. Na najwyższym szczeblu znajduje się Świętość, przy czym autor

⁸⁴ K. Żygulski: *Wartości i wzory...*, s. 129.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Ibidem.

zauważa, że nie wszyscy za najwyższą świętość uznają Boga. Niektórzy służą takim świętościom, jak: Naród, Ojczyzna, Ludzkość, Historia⁸⁷.

Kolejną klasyfikacją, którą przywołam, jest podział wartości dokonany przez Stanisława Ossowskiego. Badacz wyodrębnia: wartości deklarowane, uznawane i odczuwalne. Deklarowanymi wartościami nazywamy te, o których ktoś mówi, że są one dla niego ważne, które wynikają z bezpośrednich rozmów, z ankiet, z analizy utworów literackich itd. J. Puzynina zauważa, że osoba deklarująca jakieś wartości w rzeczywistości może być na to dobro obojętna, że wartości, które wskazuje, nie będą obecne w życiu tej osoby. Wartości odczuwalne wynikają z kolei z zachowań emotywnych, z indywidualnych skłonności jednostki, są związane z emocjami, są przedmiotami naszych pragnień. Wartości uznawane tkwią natomiast i uzewnętrzniają się w zachowaniach ludzi, w społeczeństwie. Wartości te są przez kogoś akceptowane, ponieważ zostały przyjęte przez grupę społeczną, z którą się dana osoba utożsamia. Przekładają się one na normy postępowania, pożądane i akceptowane w określonej społeczności działania i zachowania⁸⁸.

Godny uwagi jest również podział wartości zaproponowany przez Jadwigę Puzyninę, która przede wszystkim wyodrębnia wartości ostateczne (absolutne) i instrumentalne (służebne), które uważa za uniwersalne. Badaczka podkreśla, że dane wartości mogą być ostateczne i instrumentalne, ale nie muszą zawsze funkcjonować u wszystkich. Puzynina zaznacza różnice pomiędzy wartościami „dla X-a”, czyli nieobojętnymi dla danego człowieka, a wartościami uznawanymi przez niego, ale nie zawsze mieszczącymi się w polu jego zainteresowań. Językoznawczyni proponuje następujący podział wartości:

1) wartości pozytywne:

1.1. instrumentalne;

1.2. ostateczne;

2) wartości negatywne:

2.1. instrumentalne;

2.2. ostateczne.

Pozytywne wartości instrumentalne wyrażane są za pomocą wyrazów, takich jak: *użyteczny, pożyteczny, pożytek, dobry, doskonały (do), świetny (do)* itd. Natomiast negatywne wartości instrumentalne za pomocą wyrazów i wyrażen typu: *do niczego, , nieużyteczny, nieprzydatny, nic niewarty* itd.

⁸⁷ B. Chrzastowska: *Konteksty aksjologiczne. Poetyka w służbie etyki*. „Polonistyka” 1999, nr 5, s. 275.

⁸⁸ R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości ...*, s. 21.

Do pozytywnych wartości ostatecznych autorka zalicza:

1. wartości transcendentne (inaczej metafizyczne: dobro, świętość);
2. poznawcze (prawda);
3. estetyczne (piękno);
4. moralne (dobro, dobro drugiego człowieka);
5. obyczajowe (zgodność z obyczajem);
6. witalne (własne życie);
7. odcuciowe, w tym hedonistyczne (poczucie własnego szczęścia, przyjemności).

Każda z wyodrębnionych kategorii ma swoje centra pojęciowe.

W podobny sposób badaczka rozpatruje wartości negatywne: dla wartości transcendentnych centrum pojęciowym jest zło transcendentne, dla wartości poznawczych – niewiedza i błąd, dla wartości estetycznych – brzydota, dla wartości moralnych – krzywda innego człowieka, dla obyczajowych – brak przystosowania do panującego obyczaju, dla wartości witalnych – śmierć, dla hedonistycznych – nieszczęście i ból⁸⁹.

Gruzińscy autorzy, odwołując się do światowych badaczy wartości, przede wszystkim uwzględniają dwie grupy przeciwstawnych wartości: wartości tradycyjne i wartości świecko-racjonalne oraz wartości własnej ekspresji (autoekspresji) i wartości przetrwania. Społeczeństwo preferujące wartości tradycyjne jest mniej tolerancyjne m.in. wobec aborcji, homoseksualizmu, rozwodów; w życiu społecznym i politycznym dominuje męczyzna; ważny jest dla członków takiej społeczności szacunek do autorytetu rodzicielskiego i rodzinnego. Społeczeństwo uznaje autorytet rządu (władzy politycznej), w jego życiu ogromną rolę odgrywa religia. Głównym celem życia ludzkiego w społeczeństwie tradycyjnym jest stworzenie rodziny – najmniejszej społeczności ludzkiej, najbardziej naturalnej, a zarazem koniecznej⁹⁰. Istotne w rodzinie są stosunki emocjonalne – zarówno między małżonkami, jak i między rodzicami a dziećmi: duma rodziców z dzieci, miłość i szacunek wobec swoich rodziców, niezależnie od ich zachowania. W tradycyjnych społeczeństwach ludzie mają dużą rodzinę i idealizują ją. Członkowie społeczności tradycyjnej wyróżniają się wysokim poziomem dumy narodowej, a tym samym nierzadko poglądami nacjonalistycznymi⁹¹.

⁸⁹ J. Puzyrnik: *Język wartości...*, s. 39–43.

⁹⁰ *Wychowanie do życia w rodzinie. Słownik pojęć*. Pod red. K. Ostrowskiej. Kraków 2004, s. 105.

⁹¹ ლ. თარხნიშვილი: *ღირებულებები - კონცეფცია, კვლევა და ალტერნატიული მიდგომა*, თბილისი, გვ. 11–13. Por. R. Inglehart and W. E. Baker: *Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values*, in: *American Sociological Review*, 2000, Vol. 65 (February:19–51), p. 19.

Wartości przetrwania dominują w krajach, w których panuje niski poziom bezpieczeństwa i dobrobytu. W takim społeczeństwie ludzie koncentrują się na bezpieczeństwie ekonomicznym i fizycznym, a nie na celach (wartościach) wyższych, dostrzegają niebezpieczeństwo w cudzoziemcach, różnorodności etnicznej i zmianach kulturowych. Taka społeczność charakteryzuje się stosunkowo niskim stopniem subiektywnego dobrobytu, mniejszym poziomem zaufania między osobami, mniejszym poparciem równości płci, natomiast skupia uwagę na tym, co materialne, na postawie *mieć*⁹².

Wartości autoekspresji stają się aktualne, gdy przetrwanie społeczeństwa jest zagwarantowane. Dobrobyt społeczny sprawia, że ludzie zaczynają traktować życie już nie w kategoriach religijnych, lecz w kategoriach związanych z jednostkowo wyznaczanymi celami i negocjowanymi, społecznie ustalonymi normami⁹³. Różnorodność etniczna i kulturowa w jest wówczas coraz bardziej akceptowana. Ludzie żyjący w przemysłowo rozwiniętych społeczeństwach są otwarci na świat i wydają pieniądze, żeby poznać inną kulturę i kraje⁹⁴.

W literaturze aksjologicznej istnieje wiele podziałów wartości zaproponowanych przez filozofów, estetyków, socjologów, psychologów, językoznawców, między innymi: M. Rokeacha, W. Pasternaka, S. Ossowskiego, J. Sztumskiego, K. Ostrowskiej, E. Laskowskiej itd. Każda z tych typologii jest w jakimś sensie słuszna, w zależności od tego, czym jest dla człowieka wartość i jak określa on konkretną wartość⁹⁵. Moim zdaniem wartości żyją w naszych umysłach, istnieją subiektywnie i utożsamione są z naszymi doznaniem psychicznymi. Każdy człowiek, na podstawie swoich doświadczeń⁹⁶, tworzy własny system wartości i ich hierarchię.

2.5. Systemy i hierarchie wartości

Wartości nie funkcjonują oddzielnie, lecz tworzą pewne układy, a w konsekwencji systemy wartości. System wartości jest niezbędny dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa, ponieważ „wspólny system jest podstawą porozumiewania się ludzi między sobą, nawiązywania trwałych stosunków, rozwiązywania konfliktów”⁹⁷. System wartości

⁹² Ibidem.

⁹³ Por. M. Lewicki: *Przyszłość nie może się zacząć*. Warszawa 2018, s. 95.

⁹⁴ ლ. თარხნიშვილი: *ღირებულებები - კონცეფცია...*, გვ. 11–13.

⁹⁵ Według R. Ingleharta i W. E. Bakera przejście do wartości nowoczesnych jest nieuniknione. Warto podkreślić, że w krajach uprzemysłowionych taka tendencja jest zauważalna. Natomiast w krajach byłego Związku Radzieckiego obserwujemy przeciwną tendencję. Kryzys gospodarczy, polityczny i społeczny w latach 80. i 90. doprowadził do trudności, nieufności i autorytarnego nacjonalizmu.

⁹⁶ Dobro, jako najwyższą ideę, człowiek poznaje – według Platona - dzięki rozumowi. Por. K. Denek, S. C. Michałowski, U. Morszczyńska, W. Morszczyński: *Dziecko w świecie wartości...*, s. 57.

⁹⁷ K. Żygulski: *Wartości i wzory...*, s. 54.

uzależniony jest od struktury społecznej, przynależności do grupy kulturowej, tożsamości narodowej, religii, płci itd.

Maria Misztal zauważa, że

system wartości jest pojęciem teoretycznym i obejmuje wszystkie wartości, które na podstawie określonej teorii tworzą zbiór wzajemnie powiązanych elementów wyodrębnionych z innych zbiorów również wzajemnie powiązanych⁹⁸.

Cechą systemu jest hierarchia wartości: „System wartości stanowi organizację hierarchiczną – rangowe uporządkowanie – ideałów lub wartości w kategoriach ważności”⁹⁹. Józef Tischner pisze o tym, że „ludzki świat zawiera coś, co jest dobre i coś, co jest złe, a także coś, co jest lepsze, gorsze, najgorsze. Nasz świat jest [...] światem hierarchicznie uporządkowanym”¹⁰⁰.

Te wartości, które zajmują najwyższe miejsce w systemie, zwane są autotelicznymi, centralnymi. Natomiast druga grupa wartości, będąca pewnego rodzaju narzędziem w osiąganiu wartości wyższych, określana jest mianem wartości instrumentalnych. W obronie danej wartości nie można poświęcić wartości wyższej od tej, która jest bronią, gdyż „im wyższa wartość, tym więcej zawiera w sobie dobrej woli, tym bardziej kategoryczny zatem obowiązek jej obrony”¹⁰¹.

Hierarchiczna struktura wartości znalazła swoje odzwierciedlenie w systemie etycznym Maksa Schelera. Scheler twierdził, że jedne wartości są niższe, inne wyższe, co w konsekwencji oznacza, iż tworzą hierarchię. Zdaniem Schelera, hierarchia ta jest obiektywna i istnieje niezależnie od intencji i ludzkich preferencji. Jej podstawa są dwa niezmiennie kryteria: trwałość wartości oraz głębokość zadowolenia¹⁰².

Z poglądami Maksa Schelera zgadzał się w pewnym stopniu Nicolai Hartmann, który również wyróżnił wartości wyższe oraz niższe. Za Schelerem uważał, iż najistotniejszym elementem, wyróżniającym daną wartość jest jej „wysokość” w stosunku do innych wartości”. Zgodnie z koncepcją tego badacza, umiejscowienie w umysłach ludzkich wartości na tle innych jako wyższe bądź niższe, przyczynia się do powstawania porządku hierarchicznego wartości bez względu na to, czy człowiek sobie to uświadamia czy nie¹⁰³.

⁹⁸ M. Misztal: *Elementy systemu wartości...*, s. 16–17.

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ J. Tischner: *Myślenie według wartości...*, s. 509.

¹⁰¹ Ibidem, s. 408.

¹⁰² M. J. Szymański: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy...*, s. 44.

¹⁰³ Ibidem.

Kazimierz Żygulski podtrzymał tezę o hierarchicznym porządku wartości, przypominał także o istnieniu dobra najwyższego: „podstawą do tworzenia systemu wartości jest nie tylko przeświadczenie o hierarchicznym podporządkowaniu dóbr należących do jednej sfery dobrom należącym do innej, wyżej uplasowanej, lecz także przyjęcie pewnego dobra jako wartości naczelnej, bezwzględnej, absolutnej”¹⁰⁴. Za przykład posłużyć mogą religijne systemy wartości, w których podstawową rolę odgrywają instytucje religijne. W takich systemach podstawą hierarchii jest założenie istnienia dobra absolutnego, najwyższej istoty, która niejako wskazuje kierunek ludzkiej egzystencji. W religiach monoteistycznych za taką istotę uważany jest BÓG, traktowany przez swych wyznawców bezsprzecznie jako wartość najcenniejsza, zajmująca najwyższe miejsce na drabinie aksjologicznej.

Nie ulega wątpliwości, że system wartości przede wszystkim jest podstawą sprawnego funkcjonowania danego społeczeństwa, wyznacza on kierunek działania jego członkom. Władysław Tatarkiewicz postawił tezę, że świat, w którym wartości nie istnieją, nie jest światem wewnętrźnie sprzecznym¹⁰⁵, taki świat może istnieć. Jednakże system, hierarchia wartości zapobiega przede wszystkim chaosowi, wprowadza ład i porządek, reguluje i modyfikuje ludzkie zachowania, daje jednostkom możliwość oceny własnego postępowania. To dzięki hierarchicznie uporządkowanemu systemowi człowiek może orientować się w rzeczywistości, prawidłowo oceniać różnorodne sytuacje. Prawdziwy świat człowieka, to jednak świat hierarchicznie uporządkowany.

Systemy wartości nie są stałe, niezmiennie, raz na zawsze dane i przyjęte przez członków społeczeństwa, lecz są przez jednostki modyfikowane, rozwijane i udoskonalane. Elementy systemu wartości ulegają transformacji pod wpływem różnorodnych czynników, ważną rolę odgrywają tu między innymi procesy rozwojowe oraz wciąż zmieniające się potrzeby.

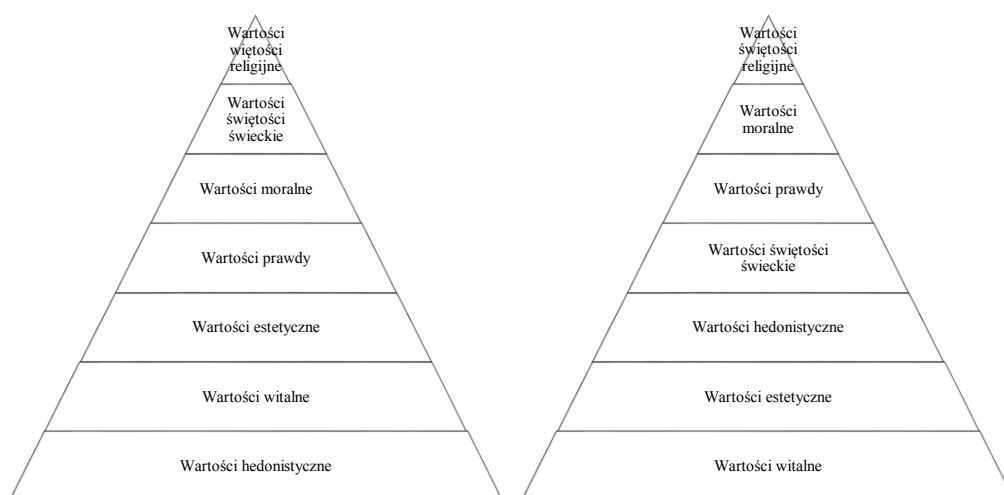
Według socjologów i psychologów wartości są zmienne i subiektywne. Ważne są związki wartości z jednostką i jej zachowaniem. Wyniki badań Piotra Brzozowskiego potwierdzają, że ludzie upodobią swoje hierarchie wartości raczej do hierarchii typowej¹⁰⁶ niż wzorcowej¹⁰⁷. Oto porządek hierarchii wzorcowej i hierarchii typowej według P. Brzozowskiego:

¹⁰⁴ K. Żygulski: *Wartości i wzory...*, s.54.

¹⁰⁵ W. Tatarkiewicz: *Pojęcie wartości...*, s. 121.

¹⁰⁶ „Hierarchia typowa to przeciętna hierarchia wartości opracowana na podstawie wyników próby kwotowej. Osoby badane wskazywały, jak ważne są dla nich (subiektywnie) poszczególne wartości”. Cyt. za: P. Brzozowski: *Problemy hierarchizacji wartości w filozofii i psychologii*. W: *Język w kręgu wartości*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2003, s. 50.

¹⁰⁷ Hierarchia wzorcowa to próba rekonstrukcji przez Schelera i Tischnera uniwersalnej hierarchii wartości, która w przeciwieństwie od typowej istnieje w sposób obiektywny i idealny. Por. Ibidem, s. 49.



Rys. 1. Hierarchia wzorcowa i hierarchia typowa wartości według Piotra Brzozowskiego

Warto również zaznaczyć, że badania psychologów wykazują rozbieżności pomiędzy strukturami hierarchii młodzieży, mężczyzn a kobiet, wykształconych a niewykształconych, biednych a bogatych, chorych a zdrowych itd. Wynika z tego, że wartości mają charakter indywidualny¹⁰⁸.

Również gruzińscy badacze podkreślają, że im bardziej osoba jest usatysfakcjonowana swoim stanem, położeniem, sytuacją (np.: ma poczucie bezpieczeństwa), tym wyższe pojawiają się wymagania centralne miejsce zaczyna zajmować autoekspresja¹⁰⁹. Gruziniński filozof Niko Czawczawadze w monografii *Kultura i wartości* starał się udowodnić, że do najwyższych wartości można zaliczyć wartości estetyczne, na przykład piękno natury czy dzieła literackie. Jednak jego zdaniem najwyższą wartością jest człowiek, dlatego rolę początku estetycznego w życiu i kulturze Czawczawadze łączył z antropocentryzmem oraz zasadami humanizacji. Wartości estetyczne należy rozpatrywać jako ich postrzeganie, przeżywanie, doświadczenie przez człowieka¹¹⁰.

Każda społeczność ma swoje własne wartości. Kształtują je historia kraju, dziedzictwo kulturowe, życie codzienne oraz poszczególni członkowie społeczeństwa. Także na podstawie własnych obserwacji dochodzę do wniosku, że wartości w różnych społeczeństwach znacznie różnią się między sobą¹¹¹. Badając wartości na poziomie kulturowym, istnieje pewne

¹⁰⁸ Ibidem, s. 43–47.

¹⁰⁹ გ. ზედანიძე: ღირებულებები სოლიდარობა. №9 (18), 2007.

¹¹⁰ ნ. ჭავჭავაძე: კულტურა და ღირებულებები. თბილისი 1984, გვ. 43–52.

¹¹¹ Na przykład na czele wartości w amerykańskim społeczeństwie jest sukces osobisty, gdy w niektórych afrykańskich plemionach dominuje - sukces grupowy. W społeczeństwach przemysłowych zanikają takie wartości jak lojalność, przyjaźń, hojność, miłość. Dzisiaj ważniejsze jest dążenie do celu, pracowitość, zimna krew itd.

prawdopodobieństwo, że będą one stereotypowe. Dopiero analizując je na poziomie kulturowo-indywidualnym, jest szansa wyeliminowania stereotypowych poglądów. Jerzy Bartmiński proponuje odtworzyć system aksjologiczny danej kultury na podstawie pewnych gatunków tekstów, w zamyśle ukierunkowanych ku wartościom. Do takich gatunków autor zalicza kolędy życzące, horoskopy, senniki¹¹². Zazwyczaj w życzeniach odnajdujemy wartości, które są dla jednostki istotne¹¹³.

Propozycja Bartmińskiego była przyczynkiem do podjęcia próby odtworzenia przeze mnie hierarchii wartości w kulturze gruzińskiej, z uwzględnieniem aspektu indywidualno-tradycyjnego. Odwołuję się do słynnej tradycji gruzińskiej – wznoszenia toastów, a w szczególności kolejności toastów podczas biesiady (supry)¹¹⁴. Podczas gruzińskiej supry istnieje obowiązkowa kolejność wznoszenia toastów, czyli przestrzegana jest ustalona etykieta. Tego porządku (kolejności¹¹⁵) pilnuje prowadzący gruzińską ucztę tamada¹¹⁶. Pierwszy toast wznosi się na chwałę Boga, jest to rodzaj podziękowania Mu za wszystko, co mamy, za codzienność. Można zatem uznać, że naród gruziński wartości transcendentne (wartości religijne) uznaje za najważniejsze.

Następny toast tamada wznosi za spokój. Przed wszystkim chodzi o spokój na ziemi gruzińskiej, spokój jej mieszkańców. Treściowo toast ten jest zbliżony do toastu za ojczyznę, choć wypowiedziane życzenia mają szerszy zasięg.

Kolejnym, trzecim toastem, jest ten związany z powodem uczyty, powodem biesiadnego spotkania. Motywem zebrania mogą być wesela, urodziny, święta, chrzciny, spotkania z kolegami, przyjaźń, przyjazd kogoś z zagranicy, ukończenie studiów dziecka itd. Ma więc ten toast charakter prywatny, często rodzinny, odnosi się do osób bliskich i najbliższego świata. Życzenia przy tym toaście są ściśle związane z powodem spotkania. Treść toastu zawsze jednak wskazuje na takie ważne dla Gruzinów cechy (wartości), jak gościnność, towarzyskość, hojność, życzliwość.

Czwarty obowiązkowy toast tamada wznosi za ojczyznę, za Gruzję. Ojczyzna zajmuje wysokie miejsce w hierarchii wartości Gruzinów, wynika to między innymi z uwarunkowań historycznych – Gruzini niejednokrotnie musieli walczyć o wolność swojej ojczyzny.

¹¹² J. Bartmiński: *Polskie wartości w europejskiej aksjoserze*. Lublin 2014, s. 27.

¹¹³ W kulturze polskiej najczęściej się życzy: „szczęścia, zdrowia, pomyślności”. Por. J. Bartmiński: *Polskie wartości ...*, s. 27.

¹¹⁴ Supra – gruzińska biesiada, dosłownie oznacza „obrus”.

¹¹⁵ W zależności od regionu Gruzji kolejność toastów może się trochę różnić.

¹¹⁶ Tamada (თამადა) – wodzirej.

Następnym toastem jest toast za osoby zmarłe, toast *pro memoriam* (wspomnienie i pamięć o wszystkich zmarłych). Osobno jeszcze wznosi się toasty za osoby, które oddały życie za ojczyznę. Przy piątym toaście wspomina się wszystkich zmarłych z rodziny i zmarłych znajomych. Można powiedzieć, że toast ten wskazuje, jak ważna jest dla Gruzinów przeszłość, zwłaszcza przeszłość rodzinna, jak bardzo cenieni są i szanowani przodkowie.

Gruzini w czasie biesiad nie tylko pamiętają o przeszłości i swoich przodkach, ale także myślą o przyszłości. Wnoszą więc toasty za dzieci *jako przyszłość rodziny i narodu, jako kontynuację życia*. Warto nadmienić, że dzieci biorą udział w uczcie. Gruzini uważają bowiem, że w trakcie supry dzieci uczą się najważniejszych wartości w życiu, takich jak: szacunek do starszych osób, szacunek do tradycji, historii, kultury ojczyzny. Tamada składa życzenia dzieciom i poucza je, żeby pamiętały o swoich tradycjach i dbały o dobre imię swojej rodziny.

Siódmy toast wznosi się *za rodziców*. Przy tym toaście tamada najpierw zwraca się do najstarszego członka rodziny, a później do wszystkich innych rodziców. W kulturze gruzińskiej szacunek do starszych ludzi powinien być okazywany zawsze i wszędzie, niezależnie od stanowiska, wykształcenia itd. Pamięta się o nim i w czasie supry.

W Gruzji bardzo silny jest istniejący kult matki, siostry, dobrej żony (gospodyni, która rodzi i wychowuje dzieci). Dla Gruzina (jego) kobieta zawsze jest najładniejsza, najwierniejsza i najbardziej delikatna. Dlatego też toast wznosi się i za kobiety.

Następnie w czasie biesiady wznoszone są toasty za:

- rodzeństwo,
- dużą rodzinę (wujków, ciocię, kuzynów itd.),
- przyjaźń, kolegów koleżanki,
- miłość,
- dalszych przodków,
- wiarę, religię, chrześcijaństwo,
- gruzińskie tradycje,
- wspomnienia.

Po tych obowiązkowych toastach (które wyraźnie odnoszą się do świata wartości Gruzinów, oddają to, co jest dla nich najważniejsze) biesiadujący mogą improwizować i wznosić dowolne toasty, m.in.: za sąsiadów, za przybyłe osoby, za emigrantów, za pierwszą miłość, za wieczność, za gruzińską poezję, za wino, za chleb, za szczodrość ziemi gruzińskiej. W trakcie długiej, wesołej uczty można wnieść nawet 80–90 toastów. Muszą być one jednak różne. Ostatni toast w najczęściej jest podnoszony za świętych (patronów; jest on podziękowaniem za

opiekę i prośbą o dalszą przychylność) i za gospodarzy supry (okazuje się im w ten sposób wdzięczność za gościnność)¹¹⁷.

Warto podkreślić, że tradycyjna etykieta związana z przebiegiem biesiady jest bardzo ważna dla każdego Gruzina. Ten rytuał służy między innymi przekazywaniu młodym pokoleniom wartości, które są najważniejsze w Gruzji, i nawiązuje do mentalności mieszkańców. Na przykładzie proponowanych przez wodzireja toastów widzimy, że wszystkie wartości koncentrują się wokół rodziny, ojczyzny, wiary. Są to trzy świętości, najważniejsze wartości życiowe dla każdego Gruzina. Moim zdaniem, mentalność, tradycje, obyczaje dokładnie oddają aksjologiczny świat kultury gruzińskiej. Warto zaznaczyć, że z podobną hierarchią wartości spotykamy się w podręcznikach szkolnych do nauki języka gruzińskiego. Oczywiście, w każdej kulturze możemy wskazać bliskie jej systemy i hierarchie wartości. Zawsze są one uzależnione od wielu czynników (wydarzeń historycznych, tradycji narodowych tworzących daną kulturę, warunków społeczno-ekonomicznych, stosunków międzyludzkich i własnościowych, systemu sprawowania władzy) i w związku nieco inne w różnych kulturach.

2.5.1. Miejsce rodziny w hierarchii wartości

Według wielu badaczy w kulturze każdego społeczeństwa istnieją wartości nadrzędne¹¹⁸, które tworzą podstawę systemu społecznego oraz tożsamości kulturowej, a zatem przyczyniają się do przekazywania norm i wzorów kulturowych kolejnym pokoleniom. Zdaniem Ryszarda Jedlińskiego wartości rdzenne tworzą centrum kultury. *Genus proximum* tego centrum stanowią wartości, które przez grupy społeczne są elastycznie hierarchizowane w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych¹¹⁹. Do rdzennych wartości teoretycy kultury zaliczają:

1. rodzinę;
2. poczucie wspólnoty;
3. umiłowanie dziecka i rolę kobiety;
4. wartości transcendentalne;
5. uczciwość, romantyzm;
6. wewnętrzną wolność;
7. godność;

¹¹⁷ K. Kozakowski, K. Akopova: *Gaumardžos! O kolejności gruzińskich toastów* „Laboratorium Kultury” 2016, nr 10 <http://www.laboratoriumkultury.us.edu.pl/?p=31560> [data dostępu: 25.10.2018].

¹¹⁸ Przez innych badaczy mogą być nazywane wartościami naczelnymi, centralnymi, dominującymi, rdzennymi (Por. J. Smolicz, K. Starczewska, J. Styk).

¹¹⁹ R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości ...*, s. 33.

8. indywidualizm;
9. zdolność przebaczenia, brak mściwości;
10. gościnność, towarzyskość; hojność;
11. gotowość do poświęceń i ofiary, poczucie służby;
12. wolność;
13. patriotyzm;
14. optymizm, nadzieję;
15. otwartość na inne kultury;
16. tolerancję;
17. uniwersalizm;
18. pracę twórczą;
19. demokrację, krytyczny stosunek wobec władzy;
20. obywatelskość¹²⁰.

Mimo zmian cywilizacyjnych, postępującego procesu globalizacji i industrializacji rodzina pozostaje najważniejszą wartością, choć zmienia się jej charakter i sposób realizowania poszczególnych funkcji. Rodzina jest uznawana za wartość samą w sobie, ale jest także nośnikiem różnych wartości i tradycji kształtujących ludzką psychikę i zachowania, takich jak wierność, zaufanie czy uczciwość. Trzeba pamiętać, że każdą rodzinę tworzą różne osoby, które odgrywają na co dzień odmienne role społeczne i wyznają odrębne poglądy. Stan ten powoduje, że sposoby wartościowania otaczającego świata przez członków rodziny i ich hierarchie wartości są różnorodne i niejednolite¹²¹. To, co dla jednych jest piękne i wartościowe, dla innych może już być brzydkie i bezwartościowe. Szczególnie istotne jest to, że rodzina ma ogromny wpływ na młode pokolenie, na system wartości swoich członków. Rodzina bowiem „wprowadza dziecko w świat wartości [...], motywuje młodych w ich dążeniu ku wartościom, pomaga w dokonywaniu wyborów aksjologicznych”¹²². Rodzina tworzy i przekazuje nowym pokoleniom kulturowe wzory zachowań. Odpowiada też za kształtowanie człowieka jako osoby, świadomej tego, co jest wartością, ma zatem wpływ na i charakter pojedynczej osoby, i na charakter całych społeczności. Odpowiada nie tylko za tworzenie, przekazywanie i kontynuowanie tradycji kulturowej, ale także za formowanie i przestrzeganie systemu wartości, który jest integralną częścią owej tradycji¹²³.

¹²⁰ Ibidem, s. 33. Por.: L. Dyczewski: *Kultura polska...*, s. 64.

¹²¹ J. Puzynina: *Język wartości...*, s. 6.

¹²² Ibidem, s. 126.

¹²³ I. Bukowska-Floreńska: *Rodzina na Górnym Śląsku*. Katowice 2007, s. 10.

Każda rodzina jest częścią składową jakiejś społeczności mającej swoją kulturę i historię. Poprzedzające ją pokolenia i ona sama uczestniczyły w konkretnych procesach historycznych, społeczno-ekonomicznych, znaczących dla kształtowania się określonego sposobu i stylu życia, postaw i systemu wartości, dlatego też „życie każdej rodziny, jej charakter, zależy nie tylko od osobowości jej członków, od jej naturalnych funkcji, ale i od przestrzeni społeczno-kulturowej, w jakiej rodzina tkwi od pokoleń; od tego, co jej członkowie „wynieśli” nie tylko bezpośrednio z tradycji rodzinnej, lecz także z wzorców społecznie akceptowanych, uкорzenionych w miejscu pochodzenia lub wieloletniego zamieszkania”¹²⁴. Rodzina, jak zauważa Irena Bukowska-Floreńska, jest zarówno wartością dla jej członków, a więc środowiska realizacji różnych wartości indywidualnych, jak i wartością społeczną, to jest wartością mającą znaczenie dla innych rodzin w społeczności lokalnej i regionalnej, także dla całego społeczeństwa¹²⁵. Gwarancją prawidłowego funkcjonowania rodziny, trwałą jej podstawę „stanowi przyjęty przez jej członków system wartości, pod warunkiem jednak, że ten system wartości jest spójny nie tylko z tradycją rodziny, lecz także z tradycją kulturową społeczności, z której rodzina się wywodzi i w której żyje”¹²⁶.

Rodzina jest niezmiennie ceniona zarówno przez Polaków, jak i Gruzinów. Tak na przykład badania Kazimierza Denka prowadzone w 1999 roku wśród uczniów szkół podstawowych¹²⁷ potwierdzają, że najbardziej cenione przez respondentów do 15 roku życia były wartości: *rodzina, Bóg, miłość, i przyjaźń*. Podobne badania prowadzili Ryszard Jedliński, Janusz Mariański¹²⁸. Uzyskali oni porównywalne wyniki. Na uwagę zasługuje fakt, że wśród preferowanych przez młodzież wartości najbardziej cenione są wartości rdzenne, zakorzenione w polskiej kulturze¹²⁹, por. tabela 2, w której zebrane dane odnoszą się do ustaleń R. Jedlińskiego¹³⁰.

Lp.	Wybrane wartości	Razem	
1.	Rodzina	750	74,93 %
2.	Miłość	744	74,33 %
3.	Bóg	733	73,23 %

¹²⁴ Ibidem, s. 13.

¹²⁵ Ibidem, s. 11.

¹²⁶ Ibidem.

¹²⁷ Odwołuję się do takiego przedziału wiekowego (10–14 lat), ponieważ badane przeze mnie podręczniki przeznaczone są dla uczniów z klas podstawowych.

¹²⁸ R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości...*; J. Mariański: *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością: wartości moralne w świadomości maturzystów*. Lublin 1995.

¹²⁹ R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości...*, s. 81.

¹³⁰ Ibidem, s. 82.

4.	Zdrowie	733	73,23 %
5.	Przyjaźń	621	62,04%
6.	Życie	529	52,85 %
7.	Praca	369	36,86 %
8.	Uczciwość	361	36,06 %
9.	Sprawiedliwość	340	33,97 %
10.	Wolność	316	31,57 %
11.	Mądrość	308	30,77 %
12.	Szczerość	294	29,37 %
13.	Odpowiedzialność	251	25,07 %
14.	Honor	250	24,98 %
15.	Prawda	247	24,68 %
16.	Dobro	245	24,48 %
17.	Pieniądze	242	24,18 %
18.	Wiedza	240	23,98 %
19.	Tolerancja	232	23,18 %
20.	Wiara	224	22,38 %

Tabela nr 2. Opracowanie własne na podstawie R. Jedliński: *Językowy obraz świata...*, s. 82.

Wartości, które wskazywali uczniowie, zaliczane są do wartości rdzennych (podstawowych) dla kultury polskiej, stanowiących jej fundament.

Na uwagę zasługują badania Funduszu CBOS¹³¹ na temat: *Rodzina jej znaczenie i rozumienie*, które były prowadzone w styczniu 2019 roku. Badania wskazują, że „szczęście rodzinne zajmuje niezmiennie pierwsze miejsce wśród najważniejszych wartości, jakimi Polacy kierują się w swoim codziennym życiu (80% ankietowanych). Na drugiej pozycji (55%) znalazło się zdrowie, na trzeciej – spokój (48%), a na czwartej – grono przyjaciół (45%). Mniej więcej dwie piąte Polaków za istotne w swoim życiu uznało szacunek innych ludzi (42%) oraz uczciwe życie (42%), a ponad jedna trzecia wskazała w tym kontekście na pracę zawodową (36%). Nieco mniej liczna grupa wymieniła wiarę religijną (28%), pomyślność ojczyzny (23%) oraz wolność głoszenia własnych poglądów (18%). Natomiast za stosunkowo najmniej ważne z perspektywy codziennej egzystencji badani uznali: dobrobyt i bogactwo (9%), udział w

¹³¹ Skrót CBOS – Centrum Badań Opinii Społecznej.

demokratycznym życiu społeczno-politycznym (8%), życie pełne przygód i wrażeń (5%) oraz sukces i sławę (3%)”¹³².

Wyniki wielu innych badań potwierdzają, że na najwyższym miejscu w systemie wartości Polaków plasuje się rodzina. Generalnie można uznać, że w społeczeństwie polskim dominują wartości uniwersalne – ponadczasowe, które dla polskiego narodu zawsze miały szczególne znaczenie.

Również dla Gruzinów rodzina jest centralną wartością. Potwierdzają to wyniki badań prowadzonych wśród członków społeczeństwa gruzińskiego – niezależnie od grupy wiekowej rodzina jako wartość zajmuje pierwsze miejsce, najwyższą rangę przyznaje jej od 80% do 98% badanych¹³³.

Według socjologów i kulturoznawców wartość, jaką jest rodzina, w znacznym stopniu determinuje zachowanie społeczne, paradygmaty kulturowe charakterystyczne dla członka określonego społeczeństwa. To w rodzinie kształtuje się, rozwija i realizuje się indywidualna tożsamość każdego jej członka.

¹³² Fundacja CBOS: Komunikat *Rodzina jej znaczenie i rozumienie*. Nr 22/2019 https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_022_19.PDF [data dostępu: 24.04.2019].

¹³³ კვლევის ანგარიში. საზოგადოებრივი დამოკიდებულებები გენდერულ თანასწორობაზე პოლიტიკასა და ბიზნესში. თბილისი 2013.

Rozdział III

Rodzina w świetle badań

Od początku istnienia świata istotną rolę w życiu każdego człowieka odgrywał drugi człowiek. Ludzie kierujący się instynktami i popędami fizycznymi tworzyli grupy, które stawały się swego rodzaju rodziną, pozwalającą na to, by w szybszy i łatwiejszy sposób można było zdobyć na przykład pożywienie, obronić się przed dziką zwierzyną i – co ważniejsze – by przeżyć i w ten sposób utrzymać ciągłość gatunku. Uwarunkowania te sprawiły, że obecność drugiego człowieka stała się ważnym elementem życia każdego z nas. Już człowiek pierwotny opanował trudną sztukę bycia z kimś innym, dzielenia swojego życia z drugą osobą. Nauczył się bycia odpowiedzialnym nie tylko za siebie. Swoim działaniem i potrzebami podłożył podwaliny pod ciągle ewoluujące i trudne do jednolitego sprecyzowania pojęcie *rodziny*.

3.1. Definicja pojęcia *rodzina*

W słownikach, encyklopediach, literaturze przedmiotu odnajdujemy różne definicje *rodziny*, które zwracają uwagę na wzajemne relacje zachodzące między jej członkami, wskazują na funkcje rodziny, jej rolę w społeczeństwie.

Według słownika etymologicznego, wyraz rodzina pochodzi od słowa „ród”, a jego definicja brzmi następująco:

rodzić; rodzic - krewny, rodziczka - krewna; rodzice, [...], rodzicowie, plemiennicy; rodzony, rodzeństwo; rodzina, rodzinny; rodzimy, rodzimość; rodziciel, rodzicielka, rodzicielstwo [...]¹.

Wyraz rodzina ma zatem ścisły związek z krwią, symbolem pokrewieństwa, a więc obejmuje grupę ludzi połączonych więzami krwi, którzy stanowią jedną całość, krąg ludzi bardzo sobie bliskich, posiadających wspólnych przodków².

Nieco inaczej rodowód wyrazu ‘rodzina’ wyprowadza Krystyna Długosz-Kurczabowa, która wspomina o tym, że pojawił się on dopiero w XVI wieku i był stosowany na określenie

¹ A. Brückner: *Słownik etymologiczny*. Warszawa 1985, s. 459–460.

² We współczesnej definicji słownikowej słowo ‘krew’ jest m.in. rozumiane jako *pochodzenie, pokrewieństwo, ród, potomstwo, rasa*. Podaję za: R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków 2000, s. 120.

„małżonków i ich dzieci oraz jako termin botaniczny, jednostka klasyfikacyjna w systemie roślin i zwierząt”³.

Z kolei Wiesław Boryś pojęcie *rodzina* definiuje następująco:

stp. ród, naród, plemię, rodzice, ojciec i matka; pochodzenie, przyrodzone cechy i właściwości; dialekt podhalański, śląski: krewny, krewniak, śląska Ojcowizna; [...]; prasłowiańskie *rodina – to, co związane z rodem, pokrewieństwo, spokrewnione osoby, członkowie tego samego rodu, spokrewniona osoba, członek rodu; [...]⁴.

W. Boryś wyjaśnia znaczenie tego wyrazu w szerszym kontekście, gdyż odnosi go nie tylko do pochodzenia i pokrewieństwa, ale także do większej grupy osób, na przykład narodu czy plemienia.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że rodziną nie zawsze nazywano grupę ludzi powiązanych małżeństwem czy pokrewieństwem, w takim ujęciu *rodzina* funkcjonuje w kulturze od niedawna, to znaczy od około XIX w. Między XVI a XVIII w. wyrażenie to odnosiło się do wszystkich krewnych i mieszkańców danego domostwa, łącznie ze służbą. Osoby te podlegały tej samej głowie rodziny, czego potwierdzeniem jest przywołany poniżej opis zrytualizowanego rodzinnego posiłku:

Co wieczór przy kolacji, będącej jedynym posiłkiem, na którym mogła się zgromadzić cała rodzina, zasiadał jak czcigodny patriarcha na czele licznego domu; zazwyczaj bowiem było nas przy stole dwadzieścioro dwoje, w tym parobcy i robotnicy z winnicy, czyli w zimie młockarze, wolarz, pasterz i dwie służące, [...]. Wszyscy oni zasiadali przy jednym stole⁵.

Współcześnie słowo *rodzina*, choć odnosi się przede wszystkim do spokrewnionych osób, to ma również kilka różnych odcieni znaczeniowych ze względu na swój grupowy i instytucjonalny charakter. Mianem rodziny często określa się na przykład grupę osób zrzeszonych w jakichś organizacjach, mających wspólne poglądy i cele, podejmujących wspólne działania, ale niespowinowaconych ze sobą.

³ K. Długosz-Kurczabowa: *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa 2003, s. 443.

⁴ W. Boryś: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków 2005, s. 516.

⁵ J. L. Flandrin: *Historia rodziny*. Warszawa 1998, s. 125–126.

W *Innym słowniku języka polskiego* rodzina została zdefiniowana jako „rodzice i ich dzieci, [...] grupa ludzi złożona z krewnych i powinowatych”⁶. Dodatkowo autorzy definicji wskazali, że rodziną nazywa się też „grupy przedmiotów lub zjawisk mających wspólne cechy”⁷. Przykładem takiego rozumienia rodziny jest chociażby rodzina języków słowiańskich⁸.

Z kolei w *Słowniku języka polskiego* zamieszczone jest bardzo rozbudowane, obejmujące szerszy krąg znaczeń wyjaśnienie omawianego pojęcia. Zgodnie z tą definicją rodzina to:

Małżonkowie i ich dzieci; także: osoby związane pokrewieństwem, powinowactwem; krewni, powinowaci: bliska, dalsza rodzina. Kochająca się, zgodna rodzina. Rodzina wielodzietna. Obarczony rodziną. Ojciec rodziny. Utrzymywać rodzinę. Należać do rodziny. Mieć liczną rodzinę. Pracować na rodzinę. Mieszkać przy rodzinie. Rodzina monogamiczna – rodzina, w której mężczyzna ma jedną żonę. Rodzina poligamiczna – rodzina, w której mężczyzna ma jednocześnie więcej niż jedną żonę. Zakładać rodzinę, zawierać związek małżeński. [...] ród. [...] w systemie roślin i zwierząt: jednostka niższa od rzędu obejmująca najbliższe ze sobą spokrewnione rodzaje. [...] rodzina języków, [...] rodzina wyrazów, [...] rodzina instrumentów⁹.

Przywołana definicja dobrze ilustruje, jak szerokim i niejednoznacznym, trudnym do wyjaśnienia pojęciem jest rodzina. Rodzina bowiem to nie tylko ludzie i to, co ich łączy. Pojęcie *rodziny* możemy także odnieść do zjawisk czy przedmiotów. Przede wszystkim jednak rodzina to grupa pierwotna, a także instytucja społeczna oraz wspólnota.

Rodzina jest grupą pierwotną, ponieważ:

- „w niej przychodzimy na świat,
- w niej przez długi czas zaspokajamy nasze potrzeby od biologicznych przez emocjonalne,
- członkowie rodziny to pierwsi ludzie, z którymi się kontaktujemy i których zachowania naśladujemy,

⁶ M. Bańko: *Inny słownik języka polskiego*. Warszawa 2000, s. 412.

⁷ Ibidem, s. 413.

⁸ Ibidem.

⁹ *Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. Warszawa 1978, s. 310.

- z nią wiążą nas określone więzi pokrewieństwa, które są dożywotnie i mają one moralne pierwszeństwo wobec wszystkich innych więzi społecznych”¹⁰.

Rodzina jest także instytucją społeczną ze względu na funkcję reprodukcyjną – jest miejscem narodzin człowieka, również ze względu na funkcję socjalizacyjną – jest miejscem wychowania, przekazywania kolejnym pokoleniom norm i wartości¹¹.

W odniesieniu do rodziny możemy też używać pojęcia wspólnota, gdyż:

- rodzina zajmuje wyodrębnione terytorium uznane za własne,
- jej członkowie mają poczucie wzajemnego uzależnienia przy realizacji wspólnych celów,
- wysoki jest wśród członków rodziny stopień poczucia przynależności grupowej,
- w rodzinie odbywa się ożywiona komunikacja społeczna,
- wewnątrznie zróżnicowane są role społeczne pełnione przez członków rodziny,
- istnieje w rodzinie nieformalne przywództwo, akceptowana władza,
- członkowie rodziny mają zdolność do podejmowania – w razie potrzeby – skoordynowanych działań¹².

Złożony charakter pojęcia *rodzina* potwierdzają definicje budowane przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych.

Socjolog kultury, Franciszek Adamski, zauważył, że „rodzina stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną”¹³. Członków rodziny łączy więc szczególna więź duchowa, społeczna, biologiczna, a także wspólna tradycja, wspólne obyczaje. Od czasów najdawniejszych rodzina jest też niezwykle istotna dla każdego narodu, społeczeństwa. Rodzina jest rodzajem instytucji, ale jest też wspólnotą. Jej wspólnotowy charakter

wyływa z natury ludzkiej, wymaga od swych członków integralnego zespolenia celów i dążeń, rządzi się miłością, a nie prawem, daje swym członkom wiele radości i przyjemności [...]”¹⁴.

¹⁰ A. Lisowska, A. Pierzchalska, M. Kosior: *Współczesna rodzina dolnośląska. Raport z badań*. Wrocław 2010, s. 7.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

¹³ F. Adamski: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków 2002, s. 29.

¹⁴ F. Adamski: *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa 1982, s. 25.

Wspólnotowy charakter rodziny świadczy o jej niezwyklej i uniwersalnej naturze, gdyż na świecie nie ma żadnej innej grupy społecznej, która byłaby zbiorem tak wielu kolektywnych uczuć, pragnień, celów i działań. Rodzina jako wspólnota jest naturalną częścią ludzkiego życia, a nie sztucznie utworzoną formą. Jest też, jak zauważa Adamski, „jedyną grupą społeczną bazującą na czynnikach biologicznych i naturalnych, w której więzy miłości i pokrewieństwa nabierają najwyższego znaczenia. Jest też jedyną grupą zbudowaną na miłości, gdzie prawo interweniuje wyjątkowo dla umocnienia więzów wspólnoty. Tworzy najmniejszą społeczność ludzką, najbardziej naturalną, a zarazem konieczną, wcześniejszą od państwa czy innych grup zarówno w porządku czasowym, jak i logicznym”¹⁵. Rodzina zapewnia ciągłość biologiczną społeczeństwa i przekazuje dziedzictwo kulturalne następnym pokoleniom.

W literaturze psychologicznej czytamy natomiast, że tradycyjną rodzinę tworzy grupa osób połączonych ze sobą jakąś więzią formalną (małżeństwem, pokrewieństwem, powinowactwem lub adopcją). W porównaniu z innymi grupami społecznymi rodzinę „wyróżnia intymność stosunków jednoczących jej członków oraz trwałość związków emocjonalnych”¹⁶. Charakterystyczna jest również dla grupy rodzinnej wspólnota materialna i mieszkaniowa, a także realizacja określonego zespołu funkcji, wynikających zarówno z potrzeb członków rodziny, jak i z oczekiwań społeczeństwa, do którego rodzina przynależy¹⁷.

Teolodzy, zwłaszcza przedstawiciele Kościoła katolickiego, definiują rodzinę jako podstawową wspólnotę miłości i życia, która to wspólnota tworzy zręby życia społecznego każdego człowieka. Za reprezentatywną można uznać myśl Jana Pawła II, który w *Liście do rodzin* napisał: „rodzina jest wspólnotą osób, najmniejszą komórką społeczną, a jako taka jest instytucją podstawową dla życia każdego społeczeństwa”¹⁸.

Z kolei według gruzińskich badaczy rodziną jest „na podstawie małżeństwa i pokrewieństwa stworzony system społeczny – niewielka grupa ludzi, których łączy jedność, spójność życia, moralna wzajemna odpowiedzialność i pomoc”¹⁹. Z literatury gruzińskiej dowiadujemy się, że w rodzinie istotne są relacje pomiędzy rodzicami i dziećmi, natomiast zawarcie małżeństwa to tylko oficjalne uznanie związku, forma współżycia i seksualnego

¹⁵ F. Adamski: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy...*, s. 32.

¹⁶ K. Walęcka-Matyja: *Polimorficzny obraz struktury rodziny w świetle współczesnej literatury psychologicznej*. „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica” 2009, nr 13, s. 30.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Jan Paweł II: *List do rodzin*. Częstochowa 1994, s. 17.

¹⁹ მ. ბეჟია: *ქართული საზოგადოებრივი ენციკლოპედია*, ტ. 7, თბილისი 1984 წ. გვ. 626-627; K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny w podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. D. Krzyżyk. T. 25. Katowice 2016, s. 158 s. 156.

partnerstwa pomiędzy kobietą a mężczyzną. Aby uzyskać pełniejsze zrozumienie znaczenia pojęcia *rodziny*, należy wziąć pod uwagę przestrzenną lokalizację rodziny – warunki mieszkaniowe (mieszkania), funkcję członków rodziny – ogólne działania rodzinne. Rodzina jest połączeniem osób, które ze sobą w ramach wspólnoty rodzinnej współpracują; połączone są związkiem małżeńskim, rodzicielskim, pokrewieństwem; troszczą się o reprodukcję populacji i zajmują się socjalizacją swoich członków (przede wszystkim młodego pokolenia) oraz ich wspieraniem; udzielają pomocy tym, którzy daną rodzinę tworzą. Triada małżeństwo – rodzicielstwo – pokrewieństwo, która wskazuje na więzi w rodzinie, relacje między jej członkami, pozwala mówić o konstruowaniu rodziny i jej ściśle określonych formach. W literaturze przedmiotu odnajdujemy zróżnicowane eksplikacje pojęcia *rodziny*. Wszystkie rodziny łączy jednak fakt, że występują one „w każdym społeczeństwie, od najbardziej pierwotnych i prostych, do najbardziej rozwiniętych i złożonych, niezależnie od sposobu zdobywania środków do życia i form gospodarowania, a więc niezależnie od ustroju społecznego, rodzina jest komórką zaspokajającą podstawowe potrzeby swoich członków”²⁰. Warto jednak pamiętać, że rodziny różnią się między sobą. W publikacjach mowa jest o wielu rodzajach, modelach, typologiach, strukturze rodziny itd.

3.2. Typologia rodziny

Różne formy rodziny w różnych kulturach i epokach historycznych wpłynęły na niemożność dokładnego zdefiniowania tego pojęcia. Skłoniło to między innymi etnologów do podjęcia próby typologizacji rodzin. Wypracowano więc kilka podziałów rodziny, przede wszystkim z uwzględnieniem jej struktury²¹, formy i wewnętrznej organizacji.

Ze względu na liczbę członków w rodzinie wyróżnia się następujące typy rodzin:

- Rodzina duża, wielopokoleniowa. Rodzina tego typu składa się co najmniej z trzech pokoleń (obejmuje także niekiedy krewnych z linii bocznej). Duża rodzina jest skupiona pod jednym dachem (cechuje ją wspólnota mieszkaniowa) i prowadzi wspólne gospodarstwo domowe.
- Rodzina mała (dwupokoleniowa, podstawowa, nuklearna). Występuje wówczas, gdy tylko dwa pokolenia, tzn. rodzice (para małżeńska) i ich pozostające w stanie wolnym

²⁰ J. Piotrowski: *Socjologia*. Warszawa 1970, s. 171.

²¹ Zbigniew Tyszką podaje, że „strukturę rodziny określa: liczba i rodzaj członków rodziny (liczba dzieci, liczba innych krewnych), układ ich pozycji i ról społecznych, przestrzenne ich usytuowanie, siła więzi instytucjonalnych i psychicznych łączących poszczególnych członków rodziny, świadcząca o większej lub mniejszej spójności (kohezji) rodziny, podział czynności oraz struktura wewnątrzrodzinnej władzy i autorytetów, łącząca się dość ściśle z układem pozycji społecznych, a także wewnątrzrodzinny rozkład miłości i względów”. Z. Tyszką: *Socjologia rodziny w Polsce*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1990, z. 3–4, s. 235.

dzieci, mieszkają w odrębnym wspólnym mieszkaniu i prowadzą jedno gospodarstwo domowe, które jest odrębne od gospodarstw innych krewnych. Rodziny małe mogą być pełne lub niepełne (brak któregoś z rodziców lub bezdzietne małżeństwo)²².

Bardziej rozbudowany podział ze względu na wielkość (skład liczebny) oraz strukturę rodziny, także na typ struktury gospodarstwa domowego, proponuje Richard James Gelles. Wyróżnia on²³:

- Rodzinę nuklearną (rodzina małżeńska), która tworzą mąż i żona (czasem tylko jeden rodzic) oraz ich własne dzieci. Jest to typ rodziny o zredukowanej liczbie osób. W Europie Zachodniej oraz w Ameryce Północnej rodziny nuklearne są bardziej powszechne niż w krajach Europy Wschodniej i Azji.
- Rodzinę wielopokoleniową, która składa się z kilku rodzin nuklearnych, podporządkowujących się organizacyjnie jednemu kierownictwu rodzinnemu i mieszkających w jednym gospodarstwie. Jest to model rodziny tradycyjnej, uznającej patriarchalną władzę – kierownictwo najstarszego mężczyzny i uzależnienie od niego pozostałych jej członków.
- Rodzinę zmodyfikowaną, która obejmuje związek rodzin nuklearnych, będących w stanie częściowej zależności od siebie. Jest to rodzina wielopokoleniowa, ale niemieszkająca we wspólnym gospodarstwie.
- Rodzinę dołączoną, która jest formą rodziny rozszerzonej. Zazwyczaj jest ona ograniczona do trzech pokoleń. W jej skład wchodzi dwóch lub więcej braci i ich żony z dziećmi, a także z niezamężne siostry. Wszyscy mieszkają w jednym gospodarstwie domowym. Najstarszy syn, po śmierci ojca lub w sytuacji, gdy ojciec nie jest zdolny do kierowania rodziną i podejmowania decyzji, przejmuje jego zadania.
- Rodzinę zasadzoną, do której należą przynajmniej dwa pokolenia żyjące pod wspólnym dachem. „W tej rodzinie matka i ojciec wybierają, z którym z synów i jego rodziną będą mieszkać, i tylko jemu przekazują prawa do dziedziczenia ziemi. Ten wybrany syn tworzy „pień drzewa rodziny”. Pozostali synowie mogą przeprowadzić się do miasta i rozpoczynają „pień rodziny” w innym miejscu zamieszkania”²⁴. Ta struktura rodzinna znana była w Japonii i rolniczej Irlandii.

Biorąc pod uwagę kompletność struktury rodziny, wyróżnia się następujące typy rodzin²⁵:

²² Z. Tyszka: *Socjologia rodziny*. Warszawa 1976, s. 31.

²³ A. Kwak: *Uniwersalność instytucji rodziny i kierunku jej przemian*. „Roczniki Socjologii Rodziny” 2002, t. XIV, s. 12.

²⁴ Ibidem.

²⁵ K. Walęcka-Matyja: *Polimorficzny obraz struktury rodziny...*, s. 33.

- rodziny pełny – model rodziny opartym na związku małżeńskim; rodziny składają się z rodziców i dzieci,
- rodziny niepełne²⁶, czyli takie, które nigdy nie były pełne, np. rodziny niezamężnych matek,
- rodziny zdekompletowane, to jest takie, których kompletność uległa zniszczeniu wskutek śmierci matki lub ojca,
- rodziny rozbite – opuszczone przez matkę lub ojca (w wyniku np. separacji lub rozwodu),
- rodziny zrekonstruowane – w ich skład wchodzi ojczym lub macocha albo też adoptowane dziecko.

Podstawą kolejnego podziału jest liczba partnerów w rodzinie. Wyróżnia się w związku z tym rodzinę poligamiczną, której cechą charakterystyczną jest wielożeństwo, typowe zwłaszcza w krajach arabskich, oraz rodzinę monogamiczną, opartą na jednożeństwie (związek jednej kobiety z jednym mężczyzną sankcjonowany wcześniejszym aktem małżeństwa). Ten drugi to model jest rozpowszechniony w cywilizacji zachodnioeuropejskiej. Małżeństwo poligamiczne może przyjąć formę poliginii – wielożeństwa (jeden mężczyzna ma kilka kobiet) bądź poliandrii – wielomęstwa (związek jednej kobiety z kilkoma mężczyznami). Poliginia jest to forma małżeństwa występująca w wielu społeczeństwach. Posiadanie wielu żon świadczy o zamożności mężczyzny, który musi zapewnić wszystkim swoim kobietom zabezpieczenie finansowe. Przykłady poliginii spotkamy i dzisiaj wśród społeczności afrykańskich. Poliandria występuje natomiast wśród członków plemienia Toda, które zamieszkuje tereny Himalajów²⁷.

W literaturze przedmiotu spotykamy także inne typologie rodzin, wyodrębnione na podstawie różnych kryteriów:

- ze względu na dobór partnerów:
 - ✓ rodzina endogamiczna – obowiązek zawierania małżeństw w obrębie jednej zbiorowości etnicznej, społecznej, krewniaczej, religijnej (charakterystyczna przede wszystkim dla społeczeństw tradycyjnych),
 - ✓ rodzina egzogamiczna – obowiązek zawierania małżeństw z partnerami spoza zbiorowości (charakteryzujące społeczeństwa współczesne, w których

²⁶ „Termin *rodzina niepełna* bywa używany także na określenie rodzin, w których brak jest obojga rodziców i dzieci wychowywane są przez starsze rodzeństwo, dziadków lub krewnych, oraz rodziny z obojgiem rodziców, w których jedno z rodziców z powodu pracy zawodowej poza miejscem zamieszkania (np. marynarz) lub choroby nie spełnia obowiązków wynikających z ról rodzinnych”. K. Wałęcka-Matyja: *Polimorficzny obraz struktury rodziny...*, s. 34.

²⁷ F. Adamski: *Socjologia małżeństwa i rodziny...*, s. 47; A. Lisowska, A. Pierzchalska, M. Kosior: *Współczesna rodzina dolnośląska...*, s. 8.

ma miejsce łączenie się w pary małżeńskie osób nie tylko spoza miejsca zamieszkania, ale i spoza kraju);

- ze względu na zamieszkanie:
 - ✓ rodzina matrylokalna – para żyje u rodziny żony i jest członkiem jej gospodarstwa domowego,
 - ✓ rodzina patrylokalna – para żyje u rodziny męża,
 - ✓ rodzina neolokalna – rodzina tworzy własne gospodarstwo domowe;
- ze względu na władzę w rodzinie:
 - ✓ rodzina patriarchalna – głową rodziny jest ojciec, on wyłącznie decyduje o sprawach rodziny,
 - ✓ rodzina matriarchalna – głową rodziny jest matka,
 - ✓ rodzina partnerska (egalitarna) – role kształtują się pragmatycznie w zależności od aktualnych możliwości ich wypełniania;
- ze względu na dziedziczenie:
 - ✓ rodziny patrylinearne – dziedziczenie wyłącznie w linii męskiej, dzieci po urodzeniu włączane są do rodziny ojca
 - ✓ rodziny matrylinearne – dziedziczenie wyłącznie w linii żeńskiej, dzieci po urodzeniu włączane są do rodziny matki,
 - ✓ rodziny bilateralne – dziedziczenie zarówno w linii męskiej i żeńskiej; potomkowie mogą być traktowani równo lub z uprzywilejowaniem potomków męskich²⁸.

W moich badaniach szczególnie ważne są kryteria ze względu na skład liczebny rodziny oraz ze względu na kompletność struktury rodziny. Wyodrębnione modele rodzin są przywoływane w tekstach zamieszczonych w analizowanych przeze mnie podręcznikach. Są to zatem rodziny pełne i rodziny niepełne, również rodziny bezdzietne; rodziny budowane na związkach formalnych i rodziny budowane na związkach nieformalnych; a także rodziny tradycyjne (z wyraźnym podziałem zajęć wyznaczanym rolą płci, preferowaniem dużej liczby dzieci, szacunku do rodziców i osób starszych, przywiązaniem do tradycyjnych autorytetów²⁹), współczesne (odchodzące od modelu tradycyjnego), feudalno-kapitalistyczne.

Struktura rodziny, a także pełnione przez rodzinę funkcje, zmieniają się, ponieważ sama rodzina jest kategorią historycznie zmienną i z czasem pod wpływem czynników kulturowych,

²⁸ A. Lisowska, A. Pierzchalska, M. Kosior: *Współczesna rodzina dolnośląska...*, s. 8–9.

²⁹ A. Kwak: *Uniwersalność instytucji rodziny...*, s. 19.

społecznych, ekonomicznych, historycznych przeobraża się. Mariusz Gizowski w swoim artykule podkreśla:

niezwykle trwałe historycznie okazał się patriarchalny model rodziny, który występował w starożytności, feudalizmie i kapitalizmie społeczeństw świata i kultury zachodniej. Niemniej jednak jego pewne załamanie nastąpiło w epoce postindustrialnej, w której zaobserwować można wzrost licznych nieformalnych związków, jak również małżeństw kierujących się zasadą partnerstwa czy też pojawienie się relacji nieopartych na związku mężczyzny i kobiety, które jawią się jako uboczny skutek demokratyzacji i absolutyzacji wolności wyboru, procesów, które ujawniają daleko idącą złożoność preferencji³⁰.

Z kolei Anna Kwak zauważa:

Do rozwoju rodziny niewątpliwie w pierwszej kolejności przyczyniły się industrializacja, urbanizacja i modernizacja. Ewolucja małżeństwa i rodziny zachodzi na całym świecie. Należy jednak pamiętać, iż niektóre czynniki, takie jak religia, sposób życia i wzajemne kontakty między członkami rodziny oraz akceptowany w danej społeczności lokalnej model rodziny, wzmacniają jej trwałość. Natomiast destabilizująco na rodzinę działa osłabienie więzi i kontaktów rodzinnych, zmniejszanie poczucia odpowiedzialności jej członków za rodzinę, oddziaływanie wzorców odnoszących się do życia rodzinnego, które za bardzo różnią się od własnych, migracje, zwłaszcza głowy rodziny. Zmiany, jakim podlega rodzina, są zatem większe w krajach uprzemysłowionych, o wysokim wskaźniku dobrobytu, w krajach przemian społecznych, w których respektuje się prawa człowieka, równouprawnienie kobiet, dostęp do edukacji dla obu płci³¹.

We współczesnym świecie, między innymi pod wpływem wymienionych przez Annę Kwak czynników, ale także pod wpływem amerykanizacji kultury, tendencji postmodernistycznych, zmienia się struktura rodziny, relacje między jej członkami, przemianom podlegają też funkcje, które rodzina pełni.

³⁰ M. Gizowski: *Społeczno-polityczny kontekst przemiany modelu rodziny na dziejów świata zachodniego w epokach starożytności, feudalizmu i kapitalizmu*. „Roczniki Teologiczne” 2007, t. LIV, z. 10, s. 305.

³¹ A. Kwak: *Uniwersalność instytucji rodziny...*, s. 18–19.

3.3. Funkcje rodziny

Gruzińscy badacze przyjmują, że funkcje rodziny to czynności podejmowane w rodzinie, które mają zaspokajać potrzeby jej członków³². Należy podkreślić, że funkcje społeczeństwa są związane z ich wyspecjalizowanymi instytucjami, a zatem wszystkie instytucje (także rodzina) pełnią funkcje, które są dla nich specyficzne. Funkcje rodziny, zgodnie z gruzińską literaturą przedmiotu, nie są dzielone na główne i drugorzędne, wszystkie są równie ważne, ale konieczność klasyfikacji doprowadziła do podziału funkcji na specyficzne i niespecyficzne. Według sowieckiego socjologa Anatolija Georgievicha Kharcheva, charakterystyczna funkcje rodziny wynikają z istoty rodziny i odzwierciedlają jej specyfikę jako zjawiska społecznego, natomiast niespecyficzne funkcje rodzina jest zmuszona realizować w związku z pewnymi okolicznościami historycznymi³³. Gruzińscy badacze wyodrębniają pięć podstawowych funkcji rodziny. Są to:

1. Funkcja wychowawcza – wyraża się w indywidualnych potrzebach macierzyństwa i ojcostwa, w potrzebie kontaktu z dziećmi. Spełnienie przez rodzinę tej funkcji wiąże się z socjalizacją potomków, z ich prospołecznym wychowaniem;
2. Funkcja ekonomiczna – polega na zaspokajaniu potrzeb materialnych rodziny (żywności, mieszkania, odzieży itp.); jest możliwe dzięki realizacji w rodzinie czterech podfunkcji: produkcyjnej, zarobkowej, gospodarczej i usługowo-konsumpcyjnej. Wpływa w sposób istotny na styl życia rodziny i sposób spędzania przez jej członków wolnego czasu;
3. Funkcja emocjonalna – polega na zaspokojeniu potrzeby wzajemnego szacunku, ciepła, miłości, ochrony, współczucia i uznania. Realizując tę funkcję, rodzina zapewnia stabilność emocjonalną swoich członków;
4. Funkcja podstawowej kontroli społecznej – zapewnia przestrzeganie norm społecznych przez członków rodziny;
5. Funkcja seksualno-erotyczna – polega na zaspokajaniu potrzeb seksualnych członków rodziny. Realizacja tej funkcji jest istotna, ponieważ zapewnia biologiczną reprodukcję społeczeństwa³⁴.

³² Podobnie F. Adamski uznaje, że funkcje rodziny to cele, do których zmierza życie i działalność rodzinna, oraz zadania, jakie pełni rodzina w celu zaspokajania potrzeb swoich członków. Por. F. Adamski: *Socjologia małżeństwa i rodziny...*, s. 49.

³³ А.Г. Харчев: *Брак и семья в СССР*. Москва 1979, с. 41.

³⁴ მ. წერეთელი: *გენდერი - კულტურული და სოციალური კონსტრუქტი*. <http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin/library.exe?e=d-00000-00---off-0civil2--00-1---0-10-0---0---0prompt-10---4-----0-11--10-ka-50---20-about---00-3-1-00-0-0-01-1-OutfZz-8->

Funkcje rodziny zaproponowane przez gruzińskich badaczy to funkcje podstawowe, które winny być pełnione przez każdą rodzinę. Podobną typologię odnajdujemy w polskiej literaturze przedmiotu. Franciszek Adamski podkreśla, że funkcje rodziny odzwierciedlają praktyczne życie rodziny, jej działania oraz zadania wykonywane dla członków rodziny oraz społeczeństwa³⁵. Rozpatrując rodzinę jako grupę i instytucję społeczną oraz uwzględniając aspekt trwałości i zmienności funkcji, F. Adamski wyróżnia dwie grupy funkcji rodziny:

- I. Funkcje instytucjonalne, odnoszące się do rodzin i małżeństw jako instytucji społecznych. Do tej pierwszej grupy badacz zalicza:
 - a. funkcję prokreacyjną albo biologiczną, podtrzymującą ciągłość społeczeństwa;
 - b. funkcję ekonomiczną, polegającą na dostarczaniu dóbr materialnych rodzinie;
 - c. funkcję opiekuńczą, zabezpieczającą członków rodziny w określonych sytuacjach życiowych;
 - d. funkcję socjalizacyjną, polegającą na wprowadzaniu członków rodziny w życie społeczne i przekazywaniu im wartości kulturowych;
 - e. funkcję stratyfikacyjną, gwarantującą członkom rodziny określony status życiowy oraz wyznaczającą ich przynależność do określonej klasy czy warstwy społecznej;
 - f. funkcję integracyjną, która oznacza społeczną kontrolę zachowań poszczególnych członków rodziny, między innymi seksualne zachowanie małżonków oraz dorastających dzieci.
- II. Funkcje osobowe, dotyczące rodziny jako grupy społecznej. Do tej grupy należą trzy funkcje:
 - g. funkcja małżeńska, zaspokajająca potrzeby życia intymnego małżonków;
 - h. funkcja rodzicielska, która zaspokaja potrzeby uczuciowe rodziców i dzieci;
 - i. funkcja braterska, zaspokajająca potrzeby uczuciowe braci i sióstr³⁶.

Wszystkie wymienione instytucjonalne funkcje rodziny pokazują, jak rodzina wpływa na inne grupy społeczne, instytucje społeczne, a tym samym na całe społeczeństwo. W zależności od stopnia rozwoju społeczeństwa funkcje te mają cechę oddziaływania i działania społecznego. Tak na przykład F. Adamski podkreśla, że funkcja prokreacyjna rodziny oddziałuje na utrzymywanie ciągłości biologicznej społeczeństwa. Ważne miejsce zajmują również funkcje: wychowawcza oraz socjalizacji, które są bardzo mocno akcentowane w

[00&cl=CL1.8&d=HASH4574f0bfac9730a94bb889.6.4&gc=1](#) Narodowa Biblioteka Gruzinińska [data dostępu: 21.03.2019].

³⁵ F. Adamski: *Socjologia małżeństwa i rodziny...*, s. 49.

³⁶ Ibidem, s. 49–51.

podręcznikach do nauki języka gruzińskiego. Pełnienie tych funkcji pozwala rodzinie przekazywać potomkom od najwcześniejszego okresu ich życia dziedzictwo kulturowe, wartości kulturowe istotne dla danej społeczności³⁷.

Funkcje rodziny są przedmiotem zainteresowania wielu badaczy, są ujmowane i interpretowane w różny sposób. Zbigniew Tyszka, odwołując się do literatury światowej, przedstawia własną propozycję funkcji rodziny. Przedstawiony podział będzie mi szczególnie pomocny w badaniach nad obrazem rodziny w podręcznikach szkolnych. Z. Tyszka w swojej klasyfikacji wyróżnia dziesięć funkcji rodziny, rozdzielając je na cztery podstawowe grupy³⁸:

I. Funkcje biopsychiczne:

- 1) funkcja prokreacyjna – zaspokajanie rodzicielskich, emocjonalnych potrzeb współmałżonków oraz reprodukcyjnych potrzeb społeczeństwa;
- 2) funkcja seksualna – jest funkcja ta nierozzerwalnie związana z funkcją prokreacyjną; małżeństwo jest postrzegane jako społecznie akceptowana forma współżycia płciowego.

II. Funkcje ekonomiczne:

- 3) funkcja materialno-ekonomiczna – zaspokojenie potrzeb ekonomicznych i materialnych rodziny.

III. Funkcja opiekuńczo-zabezpieczająca – materialne i fizyczne zabezpieczenie członków rodziny.

IV. Funkcje społeczno-wyznaczające:

- 4) funkcja klasowa – określenie pozycji członków rodziny w strukturze społeczeństwa;
- 5) funkcja legalizacyjno-kontrolna – wzajemna kontrola członków rodziny (małżonków oraz rodziców nad dziećmi; natomiast system legalizacji rodziny obejmuje współżycie płciowe, wspólną egzystencję, fakt posiadania dzieci, nadaje status prawny wspólnoty majątkowej rodziny – reguluje zachowania zarówno w rodzinie, jak i poza nią).

V. Funkcje socjopsychologiczne:

- 6) funkcja socjalizacyjna – wprowadzenie potomstwa w świat kultury danego społeczeństwa, przygotowanie do samodzielnego pełnienia ról społecznych oraz interakcja małżonków;

³⁷ Ibidem, s. 52–53.

³⁸ Z. Tyszka: *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*. Poznań 1991, s. 61–70.

- 7) funkcja kulturalna – przekazywania dziedzictwa kulturowego młodemu pokoleniowi, normy wartości itd.;
- 8) funkcja rekreacyjno-towarzyska – traktowanie domu rodziny jako miejsca wypoczynku, dbanie wszystkich członków o dobrą atmosferę w rodzinie oraz nawiązywanie kontaktów towarzyskich;
- 9) funkcja emocjonalno-ekspresyjna – realizacja potrzeby akceptacji, poczucia bezpieczeństwa, miłości, a także wyrażanie własnej osobowości, eksponowania swej indywidualności, swoich postaw i poglądów.

Przywołane klasyfikacje funkcji, które pełni rodzina, warto jeszcze uzupełnić o funkcję religijną, wskazywaną w publikacjach teologicznych. Rodzina realizuje tę funkcję, gdy przekazuje dzieciom prawdy wiary i wartości religijne, wzory zachowań religijnych, a także gdy w rodzinie są realizowane formy życia religijnego³⁹.

Niektórzy badacze wskazują również na funkcję edukacyjną rodziny (jest ona w zasadzie połączeniem kilku wcześniej wymiwnionych funkcji). Najprecyzyjniej funkcję tę zdefiniował Andrzej M. Tchorzewski. Píše on tak:

Funkcja edukacyjna wiąże się bezpośrednio z faktem przyjścia jednostki na świat w określonej rodzinie, gdzie zastaje ona przedmioty, urządzenia, poglądy, wierzenia i systemy wartości, a także normy postępowania regulujące zachowania poszczególnych podmiotów rodziny. Jednostka styka się z określoną subkulturą rodziny swojego pochodzenia, ulega jej wpływowi, a zarazem uczy się, przyswaja sobie szczegółowe treści o danej subkulturze. Jej wpływowi będzie ona poddana od momentu urodzenia przez wiele długich lat swojego życia, nawet, choć w ograniczonym zakresie, po pełnym lub tylko częściowym usamodzielnieniu się⁴⁰.

Pełniona przez rodzinę funkcja edukacyjna ma zatem nie tylko znaczenie dla jednostki, która podlega jej działaniu i jest – można powiedzieć – efektem i skutkiem jej oddziaływania, ponieważ droga życiowa i wybory dziecka są wypadkową i skutkiem oddziaływań edukacyjnych rodziny, ale ma również znaczenie ogólnospołeczne, gdyż kształtuje sposoby (normy) postępowania i system wartości kolejnego pokolenia⁴¹.

W polskiej literaturze poświęconej rodzinie wymienione funkcje dzieli się dodatkowo na funkcje istotne (pierwszorzędne) i funkcje akcydentalne (drugorzędne). Do tych pierwszych

³⁹ W. Rodzewicz: *Funkcje rodziny w kształtowaniu pojęć i postaw religijnych dzieci*. „Studia Elbląskie” 1999, nr 1, s. 152–153. Por. także: *Katolicyzm A – Z*. Red. Z. Pawlak. Łódź 1989, s. 338.

⁴⁰ A.M. Tchorzewski: *Funkcje edukacyjne rodziny. Studium diagnostyczno-anagностyczne*. Bydgoszcz 1990, s. 29.

⁴¹ Ibidem.

zalicza się funkcje prokreacyjne, socjalizacyjne i emocjonalno-ekspresyjne, pozostałe są uznane za drugorzędne⁴².

Przedstawione przez różnych autorów (polskich i gruzińskich) klasyfikacje funkcji rodziny w zasadzie są podobne do siebie i się uzupełniają. Wszystkie funkcje rodziny są ze sobą powiązane i stanowią podstawę jej działania. Opisywany aspekt problematyki dotyczącej rodziny jest bardzo istotny w badaniach nad obrazem rodziny w podręcznikach do nauki języka ojczystego. Ustalenia teoretyczne umożliwią mi analizę porównawczą funkcji rodziny, eksponowanych w podręcznikach polskich i gruzińskich.

Funkcje i struktura rodziny mogą się zmieniać na kolejnych etapach życia jej członków. Istnieją różne systemy faz cyklu życia rodziny. System fazowy jest szczególnie powszechny tam, gdzie o stabilności rodziny decyduje istnienie w niej dzieci, ważny jest też ich wiek. Evelyn Duvall⁴³ wyróżnia następujące fazy cyklu rodziny⁴⁴:

1. Powstawanie głębokiej więzi emocjonalnej pomiędzy małżonkami (małżeństwo).
2. Przyjęcie oraz rozwój nowej roli rodzica (narodziny dziecka oraz jego wychowywanie do trzeciego roku życia).
3. Akceptacja nowej osoby w rodzinie, przystosowanie do bycia we troje.
4. Wprowadzenie dzieci w instytucje zewnętrzne.
5. Rodzina z dorastającymi dziećmi (13–19 lat).
6. Opuszczenie domu rodzinnego.
7. Stadium „pustego gniazda”.
8. Uświadomienie faktu starości oraz przejścia na emeryturę.

Należy zaznaczyć, że w każdej fazie rozwoju rodziny jej funkcjonowanie może zaburzyć ciężka przewlekła choroba lub śmierć któregoś z członków grupy rodzinnej. Do zakłóceń w obrębie wskazanych faz może także dojść, gdy mamy do czynienia z rodziną dysfunkcyjną. Wśród najczęstszych przyczyn dysfunkcji rodziny (zakłóceń funkcjonalnych) wskazuje się między innymi: zły wybór partnera, zbyt bliskie relacje z rodzicami i niespójność norm kulturowych.

Przemiany w społeczeństwie mają wpływ na przemiany w funkcjonowaniu rodziny. Badacze uznają, że w zależności od modelu rodziny znaczenie niektórych funkcji maleje, a innych wzrasta. Model współczesnej rodziny w wielu aspektach staje się przeciwieństwem

⁴² G. Cęcelek: *Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze*. „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 2005, nr 1–2, s. 243.

⁴³ Evelyn Duvall – autorka teorii funkcjonowania rodziny.

⁴⁴ მ. წერეთელი: *გენდერი - კულტურული და სოციალური...*

modelu tradycyjnego. Zbigniew Tyszka za rodzinę współczesną uznaje rodzinę małą (dwupokoleniową – rodzice i ich dzieci), mieszkającą w odrębnym wspólnym mieszkaniu i prowadzącą jedno gospodarstwo domowe odrębne od gospodarstw innych krewnych. Rodziny współczesne mają charakter egalitarny – preferują równouprawnienie męża i żony oraz dają większą swobodę dzieciom, wyraźnie traktują dzieci podmiotowo. We współczesnym modelu

dominuje rodzina nieprodukcyjna i oparta głównie na nieekonomicznych podstawach, kontrolująca urodzenia. W rodzinie współczesnej rośnie ranga czynności nieinstrumentalnych, szczególnie znaczenie nabiera funkcja emocjonalna. Wiąż osobista zyskuje na znaczeniu w zestawieniu z więzią rzeczową⁴⁵.

Rodzina tradycyjna to „rodzina patriarchalna, instytucjonalna, będąca zarazem często rodziną produkcyjną”⁴⁶. Zmiany w modelu rodziny zachodzą i w Polsce, i w Gruzji. Jednak w rodzinie gruzińskiej na pewno zachodzą wolniej, są mniej wyraziste.

Funkcjonowanie rodziny, obowiązujące w rodzinie reguły i nakazy stają się przykładem dla młodego pokolenia. Rodzina ma istotny wpływ na zachowanie dziecka, na jego światopogląd i budowanie przez dziecko własnego systemu wartości. Na rozwój dziecka i w przyszłości na wybór przez nie modelu rodziny wpływają również czynniki zewnętrzne. Wśród nich bardzo istotną rolę odgrywają podręczniki. Przekazują one informacje o modelach rodziny, rolach jej członków, pełnionych przez rodzinę funkcjach. Wydaje się, że podręczniki mogą przekazywać nieco inny obraz rodziny niż ten, z którymi uczniowie mają do czynienia w rzeczywistości. W wielu wypadkach może to być obraz wyidealizowany, życzeniowy.

3.4. Model rodziny gruzińskiej i model rodziny polskiej

Opierając się na własnym doświadczeniu, zakładam, że model rodziny gruzińskiej, w której się wychowałam, i model rodziny polskiej, do której weszłam, różnią się między sobą.

3.4.1. Rodzina gruzińska – rys historyczny

Jak w każdej kulturze patriarchalnej, w Gruzji również, rodzina jest najważniejszą wartością. Omawiając pochodzenie modelu rodziny, należy wspomnieć o jej historycznych aspektach, niezbędna będzie analiza porównawcza źródeł historiograficznych, etnograficznych,

⁴⁵ Z. Tyszka: *Rodzina w świecie współczesnym*. Poznań 2003, s. 26.

⁴⁶ Ibidem, s. 27.

prawnych i literackich. Rodzina gruzińska, jako instytucja społeczna, przeszła różnorodne modyfikacje bezpośrednio związaną z historią kraju. Naukowe badania życia rodzinnego sięgają drugiej połowy XIX wieku. Kaukaski materiał etnograficzny daje nam możliwość mówić o pierwotnym typie wielkiej rodziny gruzińskiej – wspólnocie rodzinnej, która charakteryzowała się mieszkaniem w jednym domostwie wielu krewnych. Ze źródeł gruzińskiego historyka Szymona Dzanaszyjzego dowiadujemy się, że rolnictwem zajmowała się kobieta (dopóki praca na roli była słabo rozwinięta, była to sfera należąca do działalności kobiety) i ona pozostawała głową rodziny, co z kolei wpływało na matriarchalny wizerunek kultury. Rozwój rolnictwa spowodował jednak dominację roli mężczyzny w gospodarstwie, a to przyczyniło się również do jego przewagi w życiu społecznym⁴⁷.

W okresie zainteresowania własnością prywatną właściciele domów rodzinnych podejmowali próby oddzielenia się od dużej rodziny. Jednak należy zauważyć, że prawa członków dużej rodziny nie były równo podzielone. Etnograf Rusudan Kharadze w następujący sposób opisuje tę nierówność:

1. Niezameężna kobieta nie miała udziału w majątku rodzinnym (podczas podziału). Pozostawała z bratem, dopóki on się nie ożenił. Jej jedynym majątkiem była własność należąca do matki.
2. Wdowa synowa bez dzieci pozostawała z którymś bratem. Dawano jej kawałek ziemi, żeby mogła się z tego utrzymywać. Ale gdyby chciała opuścić rodzinę męża, niczego od tej rodziny nie dostawała (jeszcze wcześniej – wdowa wychodziła za mąż za brata męża).
3. Wdowa kobieta z dziećmi zostawała z synem, a ten otrzymywał cały majątek od braci. Jeżeli wdowa miała tylko córkę, wtedy zostawała z bratem męża.
4. Starszy syn dostawał trochę większy majątek, na przykład o kawałek ziemi⁴⁸.

Tworzenie rodziny nie było procesem jednorazowym i nie dotyczyło wszystkich grup społecznych w Gruzji. Opisy statystyczne późnego okresu feudalnego w Gruzji (XVII–XVIII w.) potwierdzają, że w jednym gospodarstwie domowym żyło kilka rodzin, a głową rodziny był mężczyzna. Należy zauważyć, że w opisach składu rodziny uwzględniona jest jedynie płeć

⁴⁷ Za: ლ. გაგრინდაშვილი: ქალი, ოჯახი, ტრადიცია და კანონი საქართველოში, სემინარის “ქალი და ძალადობა” მასალები, ქალთა ინფორმაციისა და განათლების ცენტრი, თბილისი, 2000 წ. <http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin/library.exe?e=d-00000-00---off-0civil2--00-1---0-10-0---0---0prompt-10---4-----0-01--10-en-50---20-help---00-3-1-00-0-0-01-1-0utfZz-8-00&cl=CL1.8&d=HASH015a50d7a9e5d332d1510b97.17>=1> [data dostępu: 08.04.2019].

⁴⁸ Ibidem.

męska, nigdzie nie spotykamy się z opisem pełnej rodziny, zawierającym imiona i liczbę kobiet albo dzieci.

Omawiając strukturę gruzińskiej rodziny, warto wspomnieć o modelu ekonomicznym rodziny oraz miejscu, jakie zajmowała w nim kobieta. W Gruzji istniały trzy główne rodzaje majątku rodzinnego: „mamuli” (początkowy odziedziczony majątek rodzinny), „deduli” (majątek wnoszony przez kobietę) i majątek „monagebi” (czyli wspólnie uzyskany). Dzieci otrzymywały majątek rodziców dopiero po ich śmierci. Synowie między sobą rozdzielali majątek ojca, natomiast córki posag⁴⁹ matki. Zamężna córka, która już otrzymała posag, nie miała prawa do spadku. Natomiast kobieta niezamężna dziedziczyła majątek, gdy była jedyną spadkobierczynią.

W Gruzji mężczyzna miał zobowiązanie majątkowe wobec przyszłej żony. Istniał obyczaj „wykupienia ślubu”. Materiały historyczne, literackie i etnograficzne potwierdzają, że w Gruzji taki obyczaj istniał również w XVII–XIX w. i oznaczał finansowy obowiązek narzeczonego wobec narzeczonej⁵⁰.

W przeszłości istniały w Gruzji trzy formy małżeństwa:

1. endogamia, która pozwalała na zawarcie związku małżeńskiego w ramach pewnej grupy wspólnotowej;
2. egzogamia, która zabraniała zawierania małżeństw wewnątrz określonej grupy;
3. zaręczyny małoletnich (wyraźny przykład ageizmu), rozpowszechnione w górskich regionach. Któraś z rodzin od urodzenia dziewczynki wyznaczała ją jako swoją przyszłą synową. W czasach pańszczyzny zasada ta nabrała praktycznej wartości⁵¹.

W Gruzji dość powszechne było uprowadzanie kobiet, traktowane jako jedna z form zawarcia związku małżeńskiego. Współcześnie gruzińskie prawo zostało tak sformułowane, by walczyć z tym zwyczajem. W X–XI w. nawiązanie małżeństwa było wynikiem negocjacji rodziców, ale już wówczas miały miejsca uprowadzenia kobiet. Zwyczaj ten utrzymał się w

⁴⁹ Posag oddawano córce wyłącznie z mienia ruchomego. W VIII–XIII w. istniały twarde zasady jego wydania. Historyczne dokumenty wskazują, że nie we wszystkich grupach społecznych istniała tradycja wnoszenia majątku przez kobietę.

⁵⁰ W górzystych regionach Gruzji (Swaneti, Khevi) ze strony narzeczonego obowiązkowa była podwójna opłata.

⁵¹ Francuski podróżnik Jean Chardin w książce „Voyages du chevalier Jean Chardin en Perse et autres lieux de l'Orient” zauważa, że bardzo często bogatsi nadużywali swojej pozycji, porywali, sprzedali i torturowali kobiety rolników. Dlatego, jak pisze Chardin, Gruzini przerażeni tą sytuacją, z chęci jej uniknięcia, w bardzo młodym wieku wydawali za mąż ładne kobiety: „większość najbiedniejszych ludzi wydaje za mąż swoje córki w młodym wieku, a czasami zaręcza nawet w kołysce”. Jeżeli młodsza kobieta była poślubiona lub zaręczona, panowie właściciele byli spokojniejsi. ქ. შარდენი: *მოგზაურობა სპარსეთსა და აღმოსავლეთის სხვა ქვეყნებში*. ფრანგულიდან თარგმნა, გამოკვლევა და კომენტარები დაურთო მზია მაგლობლიშვილმა. თბილისი 1975, გვ. 90.

Gruzji długo. W XX w. również dochodziło do porwań – z jednej strony były one wyrazem buntu przeciwko starszemu pokoleniowi, z drugiej – były rodzajem miłosnej przygody, która pociągała młodych ludzi⁵².

Już w czasach narodzin chrześcijaństwa w Gruzji formą zawierania małżeństwa był ślub kościelny. Jednak zasady i zwyczaje poprzednich pokoleń trwale utrzymywały się w nowym porządku społecznym. Z tego powodu Gruzini czasami nie respektowali zasad kościelnych i nie brali ślubu kościelnego, bliższe były im tradycje przodków.

Inną formą zalegalizowania związku było zarejestrowanie małżeństwa; rejestracja małżeństwa pojawiła się w czasach socjalizmu. Gruzini przyjęli nową formę zawierania małżeństwa, ale jednocześnie nie zrezygnowali z wcześniejszych form wstępowania w związek małżeński.

Wszystkie formy zawierania związku małżeńskiego, i te tradycyjne, i te współczesne, są przywoływane w tekstach zamieszczonych w podręcznikach do nauki języka gruzińskiego. Bardzo precyzyjnie są one przedstawione w utworach literackich. Nierzadko utwory te przyczyniają się one do odkrywania przez ucznia wartości rodziny gruzińskiej, jej tradycji, dawnych obyczajów, wagi tego, co wiąże się z przeszłością Gruzji i jej mieszkańców.

W rodzinie gruzińskiej bardzo ważnym aspektem jest życie seksualne. Na uwagę zasługują zwłaszcza dawne obyczaje związane z tą sferą życia – obowiązujące niegdyś normy stosunków seksualnych. Kultura patriarchalna daje mężczyznom więcej wolności seksualnej, natomiast na kobiety nakłada pewne ograniczenia. W średniowieczu król Gruzji mógł wielokrotnie się żenić, także w trakcie trwania wcześniejszego małżeństwa. W przypadku niepłodności pierwszej żony poślubienie drugiej kobiety było szczególnie częstym zjawiskiem. Niepłodną żonę można było usunąć z pałacu. Poligamia była jednak w Gruzji uznawana za zapożyczony (obcy) obyczaj⁵³. Od czasów przyjęcia chrześcijaństwa (w 337 roku⁵⁴) istotne dla

⁵² Jeżeli rodzicom nie podobał się wybór, toczyli walkę przeciwko związkowi młodych. Szczególnie dziewczyny znajdowały się w trudnej sytuacji, gdy zostawały uprowadzone wbrew ich woli: w wielu przypadkach ich rodzice nie stawiali po stronie córki.

⁵³ Poligamia była spotykana w kulturze gruzińskiej pod wpływem wieloletniego panowania krajów muzułmańskich nad Gruzją.

⁵⁴ „Przełomowym wydarzeniem dla losów Gruzji i Gruzinów było uznanie chrześcijaństwa za religię państwową. Nowa wiara docierała na ziemie gruzińskie już w II stuleciu poprzez greckie kolonie nad Morzem Czarnym oraz z terenów Anatolii i sąsiedniej Armenii, która przyjęła chrzest w 317 roku, jako pierwsze państwo na świecie. Mirian II, czyli władca wschodniej Gruzji – Iberii – uczynił to w 337 r. Znacznie później, gdyż dopiero w szóstym wieku, chrześcijaństwo zostało oficjalnie uznane w Lazyce (Egrisi) – ówczesnym państwie zachodniogruzjińskim, które było sukcesorem Kolchidy. Iberyjski król Mirian II miał się przekonać do nawrócenia po uzdrowieniu jego żony przez niewolnicę z Kapadocji imieniem Nino, która wówczas głosiła Ewangelię na terenach Iberii. Dziś Nino jest jedną z najważniejszych świętych w kościele gruzińskim. [...] Postępy chrześcijaństwa na ziemiach gruzińskich były różne w zależności od regionu. Trudno dostępne, wysokogórskie regiony, jak np. Tuszenia czy Chewsuretia stanowiły przez wieki azyl dla wyznawców dawnych wierzeń i dopiero

Gruzinów stały się też normy religijne. Gdy zatem zostawały naruszone chrześcijańskie normy stosunków seksualnych, przedstawiciele gruzińskiego prawa kościelnego bez skrupułów ingerowali w życie rodzinne. Gruziańskie prawo również walczyło z cudzołóstwem, ale było one bardziej surowe w przypadku niewiernej żony. Zdrada i poligamia uznawane były za akty wbrew prawu, natomiast inaczej traktowano (jako związek tymczasowy) współżycie kobiety (mającej prawowitego męża) z mężczyzną w celu urodzenia syna spadkobiercy. Relacje seksualne miały głównie funkcję reprodukcyjną i były sprawą wewnętrzną, zatem związane z nimi kwestie nigdy nie były przedmiotem publicznej dyskusji.

Sławomir Cudak zauważa, że „rodzina w każdym następnym okresie historycznym dokonuje pewnych przemian, choć nie ulegają one dynamicznym zmianom”⁵⁵. Historia gruzińskiej rodziny zostawiła ślad na jej współczesnym modelu. Podstawą dzisiejszego społeczeństwa gruzińskiego jest wprawdzie demokracja, ale relacje rodzinne i społeczne są nadal tradycyjne i feudalno-patriarchalne. Głównym powodem tego jest fakt, że zmiany są znacznie wolniejsze w świadomości publicznej niż w życiu rzeczywistym. Następnym powodem jest to, że model gruzińskiej rodziny należy do tradycyjnego⁵⁶ i tworzący rodzinę mężczyzna i kobieta zgadzają się, żeby mąż miał większą władzę, czyli był głową rodziny. Warto również zaznaczyć, że trudna sytuacja gospodarcza nie daje możliwości rozwoju, wprowadzenia zmian i europeizacji gruzińskiej rodziny. Pomimo tego, że rodzina stanowi w Gruzji najważniejszą wartość, współcześnie, w związku z procesami globalnymi, struktura rodziny zmienia się, modyfikacji ulegają także funkcje rodziny. Młodzi często planują życie w nowoczesnej rodzinie, chcą zmian w tradycyjnym modelu. Jednak uzależnienie rodziny od sytuacji ekonomicznej kraju spowalnia zmiany. Sytuacja gospodarcza i brak możliwości uzyskania samodzielności ekonomicznej przez młodych zmusza ich do pozostania w tradycyjnej rodzinie, nawet wbrew własnym przekonaniom.

3.4.2. Charakterystyka współczesnej rodziny gruzińskiej

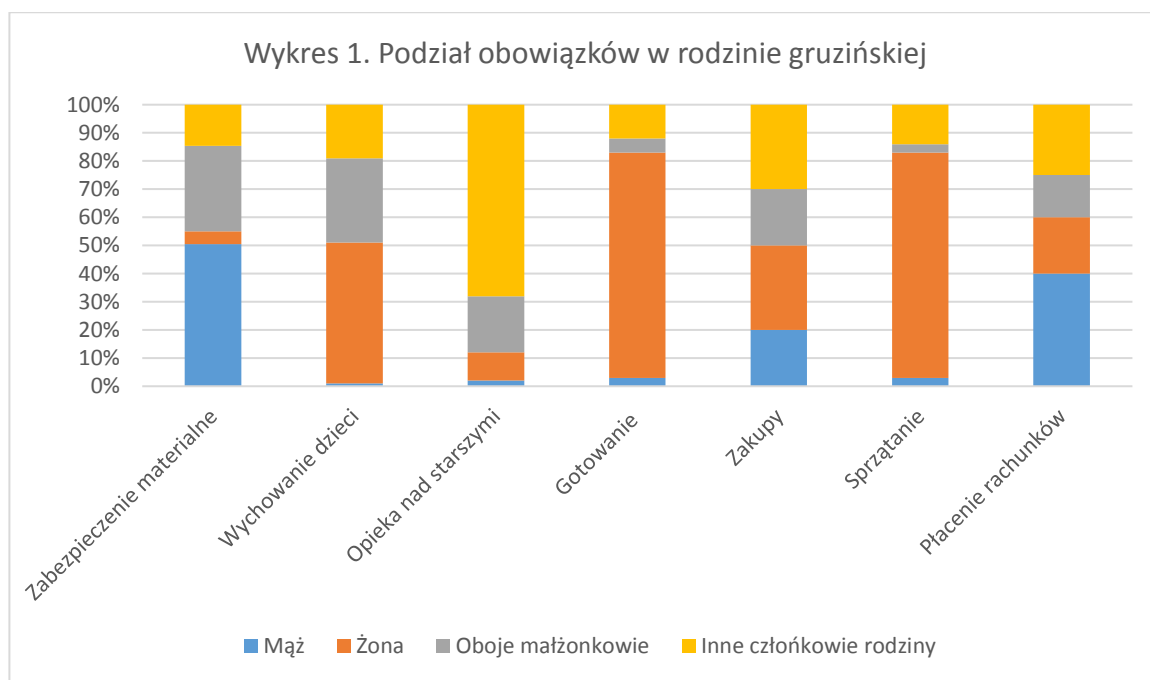
Zgodnie z tradycyjnymi wartościami rodzina gruzińska ma strukturę społeczno-kulturową oraz gospodarczą z wyraźnie zaznaczonym podziałem ról. W ujęciu tradycyjnym

w II tysiącleciu tamtejsi górale przyjęli nominalnie chrystianizm”. http://www.kaukaz.pl/gruzja/historia/chrzest_w_czwartym_wieku.php [data dostępu: 12.05.2020].

⁵⁵ *Współczesna rodzina w Polsce i na świecie*. Red. S. Cudak, E. Adasiewicz. Łódź 2014, s. 13.

⁵⁶ Tradycyjny model gruzińskiej rodziny często jest określony jako kaukaski typ rodziny, czyli rodzina, w której obowiązki każdego członka są podzielone. Obowiązkiem mężczyzny jest zapewnienie materialnego bezpieczeństwa oraz bezpieczeństwo rodziny. Natomiast, do obowiązku kobiet należy wychowanie dzieci oraz zajmowanie się domem. W tradycyjnej rodzinie kobieta ma być przykłądną małżonką i matką, odpowiadać za opiekę nad rodziną, karmienie i wychowywaniem dzieci. Podobny model rodziny istnieje od wielu stuleci i jest wielopokoleniowy.

główną socjalną rolę w rodzinie gruzińskiej odgrywa mężczyzna. Mężczyzna po ślubie nigdy nie opuszczał domu rodzinnego, ale sprowadzał do niego kobietę (żonę). W rodzinie tradycyjnej mąż odpowiadał za sukces rodziny w społeczeństwie, za jej bezpieczeństwo fizyczne i socjalne, a także pełnił funkcję ekonomicznego „dawcy”, czyli żywiciela. On kierował losem rodziny i wybierał gospodynię domu. Natomiast, gospodyni (żona) odgrywała rolę „kierownika ekonomicznego”, czyli ustalała priorytety gospodarcze oraz rozdzielała dochody w rodzinie. Gruzkańskie feudalno-patriarchalne normy życia rodzinnego, stosunki kapitalistyczne oraz idea socjalistycznej równości przełożyły się na niewielki udział kobiety w życiu społecznym. Preferowały one często obszary działalności zbliżone do prac wykonywanych w rodzinie, to ciągle mężczyzna uznawany był za tego, który może podejmować decyzje w rodzinie i w przestrzeni zawodowej. Warto zaznaczyć, że w czasach współczesnych gruzińska rodzina przechodzi do nowoczesnego modelu – oboje małżonkowie pracują i żona nie jest zależna finansowo od męża, a nawet w wielu rodzinach kobieta zarabia więcej niż mężczyzna.



Źródło: საზოგადოებრივი დამოკიდებულებები გენდერულ თანასწორობაზე პოლიტიკასა და ბიზნესში, თბილისი 2013, გვ. 6–9.

Z badań gruzińskich socjologów wynika, że w przypadku 50,4% respondentów za materialne zabezpieczenie rodziny odpowiada mężczyzna, a w przypadku 31,3% za powodzenie ekonomiczne rodziny wspólnie odpowiadają żona i mąż, w 4,4% rodzin jest to obowiązek kobiety, natomiast, w przypadku 13,9% ankietowanych to inni członkowie rodziny

pełnią funkcję żywiciela rodziny⁵⁷. Należy również zaznaczyć, że wyniki badań socjologów pokazują dysproporcje między kobietą a mężczyzną, tj. obowiązki w rodzinie gruzińskiej nadal są bardzo nierównomiernie podzielone, to kobiety przede wszystkim zajmują się pracami domowymi⁵⁸.

Zmiany w hierarchii wartości społecznych mają ogromny wpływ na zmianę modelu rodziny z tradycyjnego na nowoczesny. W społeczeństwie gruzińskim obserwujemy, że wśród respondentów w wieku od 18 do 20 lat stabilizacja materialna jest ważniejsza od założenia rodziny. Dzisiejsza młodzież zdaje sobie sprawę, że takie wartości, jak: wykształcenie, udana kariera, zabezpieczenie materialne są fundamentem dla mocnej i szczęśliwej rodziny. Najpierw więc chcą osiągnąć sukces ekonomiczny i zawodowy, a dopiero potem zakładać rodzinę. Następnym wskaźnikiem transformacji modelu rodziny gruzińskiej jest zmiana dotycząca podejmowania decyzji w rodzinie. W rodzinie patriarchalnej ważne decyzje podejmuje mężczyzna, natomiast we współczesnej rodzinie gruzińskiej coraz częściej wpływ na decyzje dotyczące rodziny ma także kobieta, bardzo popularny staje się model egalitarny. Analizy socjologów wykazują, że najczęściej spotykanym typem partnerstwa jest wspólne podejmowanie decyzji w rodzinie (43,5%)⁵⁹.

Z danych statystycznych wynika, że rodziny gruzińskie składają się średnio z 4-5 osób. Wskaźnik rozwodów wśród młodych rodzin jest bardzo wysoki. Z jednej strony, sytuacja ta jest spowodowana przekonaniem (gruzińską tradycją), że przed ślubem nie można współżyć. Dlatego młodzi często pobierają się zbyt szybko, bez uprzedniego poznania partnera, co w konsekwencji powoduje rozwód w młodym wieku⁶⁰. Z drugiej strony, gruzińscy badacze piszą o pozytywnym wpływie tradycji na związki małżeńskie. Zdaniem socjolog Mzii Bekaii tradycje⁶¹ powodują stabilność, trwałość w gruzińskich rodzinach. Badania potwierdzają, że ogólna liczba rozwodów w Gruzji jest niższa w porównaniu do liczby rozwodów w byłych

⁵⁷ ნ. მენაბდიშვილი: *მეუღლეთა ურთიერთობები და მოვალეობათა განაწილება თანამედროვე ოჯახში*. W: *დემოგრაფიის და სოციოლოგიის პრობლემები*. რედ. გ. წულაძე. თბილისი 2014, გვ. 139.

⁵⁸ Ibidem, s. 142.

⁵⁹ Ibidem, s. 121.

⁶⁰ მ. ბექაია: *ოჯახის განვითარების სოციალური პრობლემები*. თბილისი 1980 წ. გვ. 136.

⁶¹ Mzia Bekaia – socjolog – wyróżnia pozytywną i negatywną stronę tradycji kultury gruzińskiej. Do pozytywnych tradycji, które mają korzystny wpływ na długotrwałość stosunków małżeńskich, badaczka zalicza: branie pod uwagę opinii rodziców przez młodzież w podejmowaniu decyzji o zawarciu związku małżeńskiego; zaręczyny, jako pierwszy krok do zawarcia aktu małżeńskiego. Zaręczyny mają funkcję zapoznania się rodzin pary młodej oraz dają możliwość przeanalizowania słuszności swojej decyzji przez młodych; wesele i uczta z tym związana; tradycja bardzo bliskich, ścisłych relacji rodzin nuklearnych (pomiędzy rodzicami a dziećmi). Natomiast, zdaniem badaczki, nadużywanie tych tradycji może mieć negatywny wpływ na członków danego społeczeństwa. Za: მ. ბექაია: *ოჯახის განვითარების სოციალური პრობლემები*. თბილისი 1980, გვ. 158–161.

krajach Związku Radzieckiego⁶². Warto również zaznaczyć, że średnio co czwarty członek rodziny gruzińskiej opuszcza swoją rodzinę i wyjeżdża za granicę (zmusza go do tego sytuacja ekonomiczna; za granicą pracuje na rodzinę). Ci, którzy wyjeżdżają, są przekonani, że związek na odległość również może być trwały⁶³.

W Gruzji, podobnie jak w Armenii i Azerbejdżanie⁶⁴, wśród członków rodziny istniała (istnieje) hierarchia. Znana jest instytucja „starszej kobiety” (zazwyczaj jest to matka lub teściowa), do której najważniejszych funkcji należało podtrzymywanie w rodzinie tradycji, ich przechowywanie i przekazywanie nowym pokoleniom. Podobną rolę odgrywa najstarszy mężczyzna w rodzinie, dzieli się on swoją wiedzą z młodszymi pokoleniami i cieszy się szacunkiem wśród innych członków rodziny. Dziadkowie odgrywają kluczową rolę w wychowaniu wnuków. Często to na nich spoczywa obowiązek wychowania najmłodszego pokolenia (swoich wnuków), ponieważ w wielu rodzinach rodzice są pochłonięci pracą zawodową, bywa, że pracują za granicą. W zamian młode pokolenia pomagają dziadkom cieszyć się ich codziennym życiem. Jest to idealna symbioza, starsi pomagają swoim dzieciom dbać o rodzinę i jednocześnie mają pewność, że ich dzieci zaopiekują się nimi⁶⁵.

Mówiąc o relacjach pomiędzy członkami rodziny, warto wspomnieć o stylu wychowania dzieci w rodzinie gruzińskiej. Jednym z parametrów klasyfikacji rodzinnej jest styl zarządzania rodziną (przywództwo). W literaturze przedmiotu zarządzanie rodziną jest definiowane jako sposób działania, który ma na celu wskazanie dzieciom właściwej drogi, a nawet postawienie ich na tej drodze. Wyróżnia się trzy style wychowawcze: permissywny, autorytatywny i autorytarny⁶⁶. Dla rodziców rodziny gruzińskiej charakterystyczny jest autorytatywny styl wychowania – rodzice sprawują kontrolę nad dziećmi na wysokim

⁶² Ibidem, გვ. 158.

⁶³ გ. წულაძე, ნ. მაღლაფერიძე, ა. სულაბერიძე: „დემოგრაფია” სახელმძღვანელო. თბილისი 2009, გვ. 274.

⁶⁴ Kraje Kaukazu.

⁶⁵ Warto podkreślić, że w Gruzji z powodu niskich emerytur większość starszych osób pozostaje na utrzymaniu swoich dzieci. Zgodnie z tradycją ten obowiązek spoczywa na synu. Zazwyczaj w domu rodzinnym zostaje dziecko, które opiekuje się rodzicami i dostaje cały majątek rodziców.

⁶⁶ „Permissywny (liberalny, przywalający, oparty na miłości i pozytywnych więziach emocjonalnych, ograniczonej kontroli, niestawianiu wymagań, niekonsekwencji, braniu pod uwagę opinii dziecka, niskich kompetencjach komunikacyjnych rodziców – „wychowanie bezstresowe”), autorytatywny (demokratyczny, oparty na ciepłym i okazywanym stosunku emocjonalnym, powiązany z kontrolą, ale z poszanowaniem pragnień dziecka, oraz wymaganiami ukierunkowanymi na osiągnięcia, ustalonych jasnych regułach, rzeczywistym autorytecie popartym racjonalną argumentacją – „wychowanie racjonalne”) i autorytarny (oparty na sile, posłuszeństwie, surowości i dystansie wobec dziecka, braku pochwał, braku pytania o opinię dziecka, nadmiernych wymaganiach kontroli”. Za: B. Ostafińska-Molik, E. Wysocka: *Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży...*, s. 215. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1712/Barbara%20Ostafinska%20Molik%20Ewa%20Wysocka%20Style%20wychowania%20w%20rodzinie.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [data dostępu: 28.02.2019].

poziomie, ale jednocześnie mają z nimi ciepłe relacje. Rodzice ustalają określone ograniczenia dla swoich dzieci i wymagają od nich ścisłego przestrzegania ustalonych reguł, ale jednocześnie wyjaśniają swoim dzieciom przyczyny wprowadzanych ograniczeń, nakazów i zakazów. Takie zachowanie rodziców nie wydaje się dzieciom niesprawiedliwe; dzieci mają też szansę ze zrozumieniem przyswoić sobie normy zachowania. Dzieci autorytatywnych rodziców mają wysoki poziom pewności siebie, w pełni kontrolują siebie, są społecznie kompetentne. Dzieci takich rodziców mają wysoką samoocenę oraz wysoki poziom wydajności akademickiej⁶⁷. Trzeba również zaznaczyć, że dla kultury gruzińskiej obce jest wychowanie dziecka w stylu „bezstresowym”, ponieważ przyjmuje się, że w wychowaniu dziecka należy przestrzegać pewnych zasad wynikających z gruzińskich tradycji i obyczajów. Ponadto, w okresie panowania ustroju komunistycznego w niektórych rodzinach preferowane było wychowanie bardzo surowe, dzieci podlegały ściśle określonym normom, których przestrzegania rygorystycznie pilnowano. Ten model wychowania, mimo że kontrowersyjny, pomagał dzieciom w odnalezieniu się w społeczeństwie, dobrze radzić sobie w komunistycznej rzeczywistości.

Dzisiejsza Gruzja to kraj, w którym dokonują się przemiany cywilizacyjno-kulturowe, ale ciągle też bardzo istotną rolę odgrywa tradycja. Model gruzińskiej rodziny i stopień jej tradycyjności, patriarchalności w dużym stopniu zależy od miejsca zamieszkania (na wsi lub w mieście). Jednak, niezależnie od miejsca zamieszkania, dawne obyczaje i obrzędy są żywe w gruzińskich rodzinach, w naturalny sposób przechodzą z pokolenia na pokolenie. Rodzina dla Gruzinów jest niezwykle ważna, nadaje ich życiu sens, jest wartością samą w sobie, ale też nośnikiem wartości. Rodzina gruzińska przekazuje nowym pokoleniom kulturowe wzorce zachowań. Jej członkowie starają się przekazać najmłodszemu system uświęconych wartości, a tym samym mają wpływ zarówno na charakter pojedynczej osoby, jak i – w konsekwencji – na charakter całej społeczności. Rodzina odpowiada nie tylko za tworzenie, przekazywanie i kontynuowanie tradycji kulturowej, ale także za formowanie i przestrzeganie systemu wartości, który jest integralną częścią owej tradycji⁶⁸. Typowa gruzińska rodzina jest wielopokoleniowa, tworzą ją nie tylko dziadkowie, rodzice i dzieci, ale wszyscy bliźsi i dalsi krewni; dominuje w niej model patriarchalny⁶⁹. Szacunek do osób starszych, poczucie silnej więzi, spójności między członkami rodziny, kultywowanie pamięci o przodkach, wyrażanie swoich uczuć,

⁶⁷ მ. წერეთელი: *გენდერი - კულტურული და სოციალური კონსტრუქტი*. თბილისი 2006.

⁶⁸ I. Bukowska-Floreńska: *Rodzina na...*, s. 10.

⁶⁹ D. Grzelewska: *Miejsce ojca we współczesnej rodzinie*. W: *Rodzina w pierwszym dwudziestolecu XXI wieku. Problemy stare i nowe*. Red. E. Lubina. Lublin 2013, s. 28–29.

emocji, miłości – to są typowe cechy rodziny gruzińskiej. „Młodzi Gruzini swoją wiedzę na temat rodziny, świata rodzinnych wartości, tradycji czerpią nie tylko z obserwacji swojego najbliższego otoczenia. Istotny wpływ na kształtowanie ich wyobrażeń o rodzinie mają także podręczniki szkolne”⁷⁰. Mają one ogromne znaczenie na każdym etapie edukacyjnym, a szczególnie w szkole podstawowej. Wpływają one na rozwój poznawczy ucznia oraz jego kondycję psychospołeczną. Podręcznikowa wiedza jest jednym z najważniejszych źródeł informacji, która zostawia ślad w życiu ucznia, w jego wyborach w dorosłym życiu, wpływa na budowanie własnej hierarchii wartości bądź wybór modelu rodziny.

3.4.3. Rodzina polska – rys historyczny

Dla Polaków rodzina zawsze stanowiła jedną z najważniejszych wartości. Jednak jej model, funkcje, rola ojca, rola matki, styl wychowania dzieci różniły się w przeszłości od współczesnego. Na przestrzeni wieków doszło do wielu przemian. Na transformację polskiej rodziny miało wpływ wiele czynników, na przykład uwarunkowania polityczne, społecznościowe, religijne, ustrojowe, industrialne, rozwój techniki itd. Warto zaznaczyć, że model polskiej rodziny w średniowieczu pod niektórymi względami był podobny do modelu współczesnej rodziny gruzińskiej. Dotyczy to między innymi rodziny wielodzietnej⁷¹, wielopokoleniowej (obecność kilku pól w jednym gospodarstwie sprzyjała niezależności rodziny, można było samodzielnie zadbać o wszystkie potrzeby jej członków), patriarchalnej, z silnymi więziami rodzinnymi. Rola mężczyzny była wówczas bardziej wyraźna i dominująca niż w czasach współczesnych, a kobieta była od niego zależna, a nawet traktowana jako własność męża. Najważniejszymi obowiązkami kobiety było urodzenie potomstwa, wychowanie dzieci, a także przekazywanie młodemu pokoleniu tradycji, wartości duchowych i kulturowych. Przez długi okres historii polskiej rodziny podlegała ona silnej władzy ojca, który był jej żywicielem, reprezentował wszystkich członków w społeczeństwie i podejmował decyzje we wszystkich sprawach rodzinnych, był też prawnym opiekunem dzieci⁷².

W okresie pierwszych Piastów ojciec decydował o losie potomstwa, nawet wbrew woli dzieci decydował o małżeństwie, przyjmował dary od zięciów, był władcą swojego potomstwa

⁷⁰ K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny w podręcznikach...* s. 159.

⁷¹ Wielodzietność była korzystnym rozwiązaniem dla społeczeństwa i samych rodzin ze względu na dużą w tamtych czasach śmiertelność dzieci, która była wynikiem na przykład panujących epidemii. F. Adamski: *Socjologia małżeństwa...*, s. 114–118.

⁷² G. Cęcelek: *Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia...*, s. 244.

(w przypadku synów – do czasu ich dojrzałości fizycznej oraz usamodzielnienia gospodarczego, w przypadku córek – do czasu zawarcia małżeństwa)⁷³.

Po przyjęciu przez Polskę chrześcijaństwa powoli zaczęły znikać rodziny poligamiczne, a w zależności od klasy społecznej kształtowały się role i obowiązki członków rodziny. Rodzina powoli przeobrażała się w podstawową komórkę gospodarczą i obywatelską, a rola kobiety w społeczeństwie stopniowo, choć nie bez przeszkód, wzrastała. Jednak nierówność między płcią męską a żeńską była wciąż ogromna. Tak na przykład było w sprawach dziedziczenia, córki nie otrzymywały majątku od ojca, jedynie uzyskiwały posag, a po zawarciu małżeństwa żona należała do rodziny męża i jego rodzina była najważniejsza. Jednak już w XIV wieku córki miały prawo odziedziczać jedną czwartą majątku od ojca⁷⁴.

W epoce feudalnej aktywni politycznie byli przede wszystkim mężczyźni pochodzący z rodzin arystokratycznych i szlacheckich. Kobiety na ogół nie były aktywne w sferze politycznej, jednak warto docenić rolę żon monarchów albo przedstawicielek arystokratycznych rodów. Chociaż niewątpliwym faktem jest, że w tych czasach istniał model rodziny tradycyjnej, który zakładał uprzywilejowaną rolę mężczyzny w dziedzinie polityki i wojny, a kobiecie pozostawała opieka nad dziećmi, ogniskiem domowym⁷⁵. Przyjmuje się, że liczba osób w rodzinie wahała się od 4 do 7 osób, w zależności od stanu majątkowego i klasy rodziny (szlachecka, chłopska czy mieszczańska). W średniowieczu u dzieci płci męskiej kształtowano takie cechy charakteru, jak: godność i honor, natomiast dziewczęta brały przykład z matki i uczyły się zajęć gospodarskich. Należy jednak zaznaczyć, że w zależności od stanu majątkowego rozwijano u dzieci różne cechy charakteru i umiejętności. Oczywistym jest fakt, że rodzina szlachecka miała więcej możliwości rozwijania u dzieci dobrych manier i innych umiejętności. W Polsce feudalnej rodziny były wielopokoleniowe, powstawały w taki sposób, „że przynajmniej jedno z potomków po założeniu własnej rodziny pozostawało „przy dziadkach” razem ze swoimi dziećmi. Ów potomek był zazwyczaj sukcesorem rodzinnego

⁷³ Istniały cztery sposoby doprowadzania do małżeństwa: najbardziej pierwotne to było porwanie. Taki sposób występował wtedy, gdy rodzice nie zgadzali się na związek córki lub chcieli uniknąć darów ślubnych. Jednak sposób porwania nie był upowszechniony w Polsce i prawdopodobnie występował jeszcze przed przyjęciem chrześcijaństwa. Zazwyczaj młodych nie pytano o chęć zawarcia małżeństwa. W wyniku rozwoju ustroju rodowego pojawił się następny sposób zawarcia małżeństwa polegający na kupnie przyszłej żony. Ten sposób już wymagał zgody rodziców dziewczyny. Kupowanie władzy nad kobietą (przyszłą żoną) polegało na umowie między rodami mężczyzny i kobiety, w wyniku czego następowało oddanie narzeczonej z zachowaniem pewnych symbolicznych formalności i przejęcie jej w posiadanie przez mężczyznę, który był zobowiązany wręczać dary (cena kupna żony) rodowi kobiety. Następnym sposobem zaślubin było wspólne zamieszkanie i umowa formalna. Prawdopodobnie sposób kupna przekształcił się w umowę formalną, która polegała na zobowiązaniu się dłużnika do świadczenia w przyszłości. Zob. A. Lis: *Więzi rodzinne w Polsce pierwszych Piastów*. „Społeczeństwo i Rodzina” 2016, nr 49, s. 112–114.

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ M. Gizowski: *Społeczno-polityczny kontekst przemiany modelu rodziny...*, s. 310.

majątku ziemskiego, sklepu czy warsztatu rzemieślniczego, który otrzymywał po śmierci czy zniedołężnieniu swego ojca, sam miał już zwykle wtedy własne dzieci. Przy starszyźnie pozostawały też z reguły ich niezamężne córki, które los skazał na staropanieństwo. Mieszkały tam także czasami niezamężne siostry dziadków, niekiedy jakieś ciotki, kuzynki lub kuzyni”⁷⁶.

Głównym źródłem bogactwa w XIV–XVII w. rodzin zamożnych była niewątpliwie ziemia, posiadłości ziemskie, ich jakość i wielkość. Pomiędzy bogatymi rodzinami i ich mieniem również istniały różnice, które polegały na wielkości dóbr, ich organizacji, sposobie i tradycji zarządzania, dochodowości, rodzaju produkcji. Rozbieżności te wynikały z demografii i geografii, czyli z zaludnienia, gleby, warunków klimatycznych oraz częstotliwości najazdów⁷⁷. Katarzyna Justyniarska-Chojak w artykule *Spadkobranie w rodzinach mieszczańskich województwa sandomierskiego w XVII wieku* pisze, że w dawnym województwie sandomierskim istniało prawo magdeburskie, według którego małżonkowie mieli osobne majątki. Mąż przejmował dobra żony, jednak nie mógł ich dziedziczyć i nimi obracać, natomiast żona nie mogła bez zgody męża zarządzać własnym majątkiem. W przypadku gdy kobieta zostawała wdową, na podstawie prawa magdeburskiego nie mogła ona otrzymać po mężu majątku, musiała opuścić dobra męża, gdyż prawo do spadku po zmarłym przypadało w pierwszej kolejności jego dzieciom, następnie rodzicom i krewnym⁷⁸.

W okresie XVI–XVII w. społeczeństwo polskie przeszło wielkie zmiany polityczne, ekonomiczne, kulturowe i społecznościowe, jednak pozycja ojca (męża) i matki (żony) nadal była niezmienna, przepisy prawne nadal uzależniały żonę od męża. W rodzinie epoki preindustrialnej⁷⁹, przedprzemysłowej, datowanej właśnie na XVI–XVII wiek, ciągle dominuje rodzina patriarchalna, mocno zakorzeniona w tradycji, w której to rodzinie główna rola przypadała ojcu, a interes rodziny był ważniejszy niż problemy jednostki. W takim domu żywicielem rodziny był ojciec, a kobiecie pełniła funkcję gospodyni domowej. Do obowiązków żony należało wychowanie dzieci i zajmowanie się domem. Podział obowiązków w wychowaniu dzieci był bardzo nierówny, po dojściu do określonego wieku synowie uczyli się od ojców właściwego zachowania, gdyż córki zawsze były pod opieką matki i uczono je

⁷⁶ Z. Tyszką: *Socjologia...*, s. 99. Warto zwrócić uwagę, że ten zwyczaj, istniejący w Polsce feudalnej w jakimś sensie istnieje w dzisiejszej Gruzji – w niektórych rodzinach nadal jest zwyczaj, że jedno z potomstwa (zazwyczaj to średni syn) pozostaje z rodzicami, utrzymuje ich i otrzymuje cały majątek od rodziców.

⁷⁷ J. Kurtyka: *Małopolskie rodziny możnowładcze XIV–XVII wieku*. W: *Rodzina, gospodarstwo domowe i pokrewieństwo na ziemiach polskich w perspektywie historycznej — ciągłość czy zmiana?* Red. C. Kukło. Warszawa 2012, s. 57.

⁷⁸ K. Justyniarska-Chojak: *Spadkobranie w rodzinach mieszczańskich województwa sandomierskiego w XVII wieku*. W: *Rodzina i gospodarstwo domowe na ziemiach polskich w XV–XX wieku: struktury demograficzne, społeczne i gospodarcze*. Red. C. Kukło. Warszawa 2008, s. 284–291.

⁷⁹ A. Kwak: *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa 2005, s. 7–69.

zachowania podobnego do matki, czyli zajmowanie się domem. Nauka dla dziewczynek była mniej ważna. W małżeństwie patriarchalnym w rodzinie dominował mężczyzna, a żona miała mu być podległa. Taki stan rzeczy był wspierany przez Kościół katolicki, religię chrześcijańską, która „władzy ojca i męża nadawała sankcje religijne”⁸⁰.

Rodziny polskie (z wyjątkiem zamożnej szlachty) do wieku XVIII były tradycyjne i duże, głównie ze względów ekonomicznych. Utrzymywały się one zazwyczaj z własnego gospodarstwa domowego lub warsztatu rodzinnego. Rodzaj pracy określał role domowników. W wieku XVIII rodziny chłopskie i drobnoszlacheckie pozostały patriarchalne⁸¹. Nieco inaczej było w rodzinach zamożnych, gdzie relacje i więź między członkami rodziny nie były tak mocne. W takich rodzinach (w miejskich również) młodzież miała możliwość zdobywać wykształcenie, budować karierę i być niezależną od ojca – co z kolei zmieniało jej pogląd na życie rodzinne. W rodzinach zamożnych odczuwalne było rozluźnienie relacji między małżonkami (często występowały zdrady), dzieci były wychowywane przez opiekunki, co również miało wpływ na więzi między dziećmi a rodzicami. W XVIII wieku rodziny polskie powoli zaczęły odchodzić od modelu tradycyjnego, zauważalny był stopniowy zanik rodziny wielopokoleniowej, a więzi rodzinne rozluźniły się. Wynikało to jednak przede wszystkim ze zmieniających się warunków zewnętrznych, zwłaszcza rewolucji przemysłowej. W epoce industrialnej⁸² rewolucja przemysłowa, w tym powstanie pierwszych zakładów przemysłowych, zmieniła podział ról w rodzinie. Za wyżywienie rodziny często odpowiadał już nie tylko mężczyzna, ale i kobieta, która zaczęła w tamtym okresie pracować poza domem:

Pracownik lub pracownica, podejmując zatrudnienie poza domem, musi przystosować się całkowicie do czasu pracy zakładu, nie licząc się z rytmem i potrzebami życia domowego i rodzinnego. Dezorganizuje to dotychczasowy sposób życia rodziny, rytm jej zajęć codziennych, tym bardziej, gdy do pracy poza domem wychodzi także kobieta – żona i matka⁸³.

Przytoczona wypowiedź doskonale charakteryzuje sytuację rodziny w dobie kapitalistycznego procesu industrializacji, kiedy to rozwija się aktywność zawodowa kobiet oraz dochodzi jednocześnie do rozpadu tradycyjnej patriarchalnej rodziny, w której prestiż męża i ojca powoli staje się coraz słabszy. Kształtuje się powoli model rodziny nowoczesnej. Wraz z powolnym

⁸⁰ Z. Tyszka: *Socjologia rodziny...*, s. 99.

⁸¹ A. Regulska: *Przeobrażenia w modelu i funkcjach rodziny na przestrzeni XIX–XX wieku*. „Studia nad Rodziną” 2011, nr 1–2, s. 238.

⁸² Z. Tyszka: *Socjologia rodziny...*, s. 15–17.

⁸³ Ibidem, s. 101.

odchodzeniem od klasycznego wzoru rodziny rośnie poczucie własnej indywidualności. Wzrastają osobiste potrzeby jednostki. Najważniejszą zmianą jest poprawa sytuacji kobiet (na przełomie wieku XIX i XX), pozwalająca im na zdobycie wykształcenia i uniezależnienia się od małżonka⁸⁴. Warto też tu wspomnieć, że od lat 40. XIX w., szczególnie w pracach Karola Libelta i Edwarda Dembowskiego, formułowane były postulaty „dotyczące przełamywania bezwzględnej zwierzchnictwa ojca w rodzinie i przyznania matce większej samodzielności w decydowaniu o sprawach rodziny i dzieci”⁸⁵.

W badaniach nad obrazem rodziny polskiej nie można pominąć wieków XIX i XX, które miały ogromny wpływ na przeobrażenia rodziny polskiej. Już pod koniec XVIII wieku społeczeństwo polskie zaczęło przeżywać zmiany społeczno-polityczne. Przemiany te zostawiły ślad na modelu polskiej rodziny, a szczególnie na jej funkcjach, strukturze i ideologii.

Przede wszystkim trzeba wspomnieć o sytuacji Polski, która była pod zaborami. W czasie zaborów, w sytuacji popowstaniowej rodzina na ziemiach polskich zyskała rangę szczególną. Zwłaszcza w drugiej połowie XIX wieku wykształciła się tzw. „ideologia rodzinna”⁸⁶. Zgodnie z jej założeniami, geneza rodziny miała charakter nadprzyrodzony. W podobny sposób przedstawiano główne założenia koncepcji małżeństwa. Podkreślano, że „związek małżeński jest powołany przede wszystkim do prokreacji, jest węzłem nierozzerwalnym, obwarowanym nakazem wierności. Żona winna jest mężowi posłuszeństwo, a mąż żonie opiekę”⁸⁷. Za najważniejszy cel rodziny uznano wychowanie młodego pokolenia z uwzględnieniem tradycji, wiedzy o historii Polaków, dawnych obyczajach. „Rodziny zamożne i wykształcone, zwłaszcza ziemiańskie, miały dawać przykład swoim życiem rodzinom uboższym, miały je umoralniać i oświecać. Inne rodziny miały ten wzór naśladować, dostosowując go do własnych warunków życiowych”. Podkreślano także, że ważnym zadaniem rodziny jest przekazywanie kolejnym pokoleniom wartości „niezniszczalnych”: tradycji narodowej, języka i wiary. Te wartości były uznawane za ostoję polskości⁸⁸. Były one szczególnie pielęgnowane w czasach popowstaniowych represji. Działania zaborców miały bezpośredni wpływ na rodzinę („na przykład zsyłki na Sybir i kary więzienia dla uczestników akcji powstańczych, które oznaczały długoletnią rozłąkę członków rodziny, oraz konfiskata majątków, która stanowiła uderzenie w podstawy ekonomiczne rodziny”)⁸⁹.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ K. Jakubiak, M. Nawrot-Borowska: *Rodzina polska w XIX wieku jako środowisko wychowawcze i jej funkcja edukacyjna*. „Studia Pedagogica Ignatiana” 2016, nr 2, s. 22.

⁸⁶ Ibidem, s. 23.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ M. Gizowski: *Společno-polityczny kontekst przemiany...*, s. 312.

W omawianym okresie wykształcił się też, żywy do dzisiaj, etos matki Polki⁹⁰. Matka zyskała w rodzinach na prestiżu i znaczeniu. To ona miała przede wszystkim realizować funkcję wychowawczą rodziny: przekazywać młodemu pokoleniu tradycje i wartości narodowe – patriotyzm i religijność⁹¹.

XIX-wieczne modele życia rodzinnego były uwarunkowane kulturowo, miała na nie istotny wpływ polityka państw zaborczych, także tradycja, w tym religijna, i system prawny. Dominujący był model rodziny patriarchalnej, żywy zwłaszcza w polskiej rodzinie szlacheckiej. Przez szlachtę wieś i rolnictwo „traktowane były wówczas jako źródło niezależności, samowystarczalności oraz gwarancja zdrowia moralnego, zagrożonego przez nową cywilizację miejską. Trwanie części dworów i rodzin niemal wyłącznie w obrębie własnego środowiska oznaczało izolację, a co za tym idzie, odcięcie od szerszej wiedzy o kraju i świecie, od nowych idei i przenikających z zewnątrz wpływów nowoczesności”⁹², ale z czasem szlachta uległa jednak nowym tendencjom. Dłużej opierała się im rodzina chłopska. Model tradycyjnej rodziny chłopskiej przetrwał dłużej niż model tradycyjnej rodziny szlacheckiej. Był bowiem żywy jeszcze na początku XX wieku. Główne jej cechy to: „stałość, zwartość, ścisły związek z gospodarstwem – jedność rodziny i gospodarstwa, patriarchalizm oraz rygoryzm wzorców kulturowych, w tym regulujących podział pracy członków rodziny. Były one zarazem wzorcami wychowawczymi. Dzieci w rodzinach chłopskich były całkowicie podporządkowane ojcu, a wychowanie odbywało się w duchu zasad i wartości religijnych”⁹³. Mimo takich uwarunkowań na ziemiach polskich w XIX w. stopniowo i konsekwentnie, choć wolniej niż w krajach Europy Zachodniej, odchodzono od tradycyjnego modelu rodziny w kierunku modelu nowego. Nowe rodziny mieszczańskie, „często wywodzące się ze zdeklasowanych sfer ziemiańskich, [zazwyczaj] podtrzymywały w pierwszym i drugim pokoleniu tradycyjny model funkcjonowania rodziny. Zauważalne jednak były już różnice między tymi rodzinami, zajmującymi różną pozycję w stratyfikacji społecznej”⁹⁴. Miasto, przyciągając najczęściej z przyczyn materialnych nowych mieszkańców, niekiedy skazywanych na długotrwałą rozłąkę z rodziną, sprzyjało osłabieniu spójności rodziny, rozluźniało relacje z bliskimi, a niekiedy nawet prowadziło do wykorzenienia lub do rozpadu rodziny. „Zjawisko to

⁹⁰ Etos matki Polki nawiązywał do romantycznej wizji Adama Mickiewicza, zawartej w wierszu pt. *Do matki Polki*, wiązał się też z żywym na ziemiach polskich kultem maryjnym. „Miała to być kobieta o wysokich wartościach moralnych, heroiczna, gotowa do ofiar i wspierająca męża (powstańca i konspiratora), wierna, oddana”. K. Jakubiak, M. Nawrot-Borowska: *Rodzina polska w XIX wieku...*, s. 23.

⁹¹ Ibidem, s. 24.

⁹² Ibidem.

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ Ibidem, s. 25.

dotyczyło sproletaryzowanych rodzin z szlachecko-ziemiańskim rodowodem. Ówczesne przemiany, szczególnie widoczne w rodzinach robotniczych, objawiały się przede wszystkim wzrostem znaczenia rodziny dwupokoleniowej oraz zwiększaniem się grupy rodzin niepełnych, najczęściej pozbawionych ojca”⁹⁵.

Mimo wyraźnych tendencji do głębokich zmian w strukturze ludności na ziemiach polskich w XIX w. nadal dominowała ludność chłopska – w Królestwie Polskim ok. 80%, ponad 85% w Galicji, w mniejszym stopniu w Wielkopolsce. W miastach zamieszkiwało zaledwie kilkanaście procent ludności dawnej Rzeczypospolitej. Dopiero na przełomie XIX i XX wieku procesy urbanizacji i industrializacji spowodowały na ziemiach polskich coraz bardziej znaczące przemiany w strukturze społecznej i zawodowej, zaczęły się między innymi powstawać nowe klasy i warstwy społeczne. Jednym z charakterystycznych zjawisk życia rodzinnego na ziemiach polskich było stopniowe poddanie instytucji rodziny uregulowaniom prawnym., wydano takie zbiory przepisów, jak „Pruskie Powszechne Prawo Krajowe” oraz „Kodeks Napoleona”. Prawo świeckie zaczęło zastępować dotychczasowe regulacje ujęte w prawie kościelnym, wprowadzono na przykład małżeństwa cywilne, a także rozwody⁹⁶. Jednak ostatecznie system kapitalistyczny⁹⁷, rozwój przemysłu zrewolucjonizowały życie rodzinne – między innymi pod względem miejsca pracy i sposobu utrzymywania rodziny⁹⁸. Miejszem pracy rodziny nie był już dom, gospodarstwo domowe. Ci, którzy podejmowali pracę, musieli przestrzeń domu opuścić. Zatrudniając się w zakładzie pracy, musieli się dostosować do panujących tam warunków i czasu pracy. Mężczyźni stawali się zwykłymi wykonawcami pracy pod kierownictwem. Pracowali poza domem i niekiedy ich nieobecność przedłużała się. Długa nieobecność pana domu (mężczyzny) miała wpływ na jego pozycję w domu, uniemożliwiała

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ M. Żyrowski: *Dziewiętnastowieczna rodzina polska*. „Roczniki Socjologii Rodziny” 2000, z. 12, s. 173–177.

⁹⁷ „Kapitalizm [łac.], system społeczno-gospodarczy oparty na własności prywatnej, wolności osobistej i swobodzie zawierania umów; procesy gospodarcze w kapitalizmie, począwszy od rewolucji przemysłowej, są regulowane głównie przez rynki: dóbr i usług, pracy, kapitałowy; władza polityczna może być sprawowana w różnych formach: od dyktatury do demokracji; najważniejszą cechą kapitalizmu jest zdolność do ciągłego generowania i szybkiego upowszechniania zmian we wszystkich sferach życia społecznego; pojęcie kapitalizmu upowszechniło się w drugiej połowie XIX w. w związku z pracami K. Marksa; do ekonomii wprowadził je W. Sombart. Charakterystyczne dla kapitalizmu jest specyficzne zróżnicowanie wielkich grup społecznych na: 1) pracowników, których głównym źródłem utrzymania jest praca najemna i którzy nie mogą podjąć samodzielnej działalności gospodarczej ze względu na brak odpowiednich środków bądź nie decydują się na taką działalność z innych przyczyn; 2) właścicieli kapitału — przedsiębiorców, posiadających odpowiednie środki w postaci kapitału obejmującego: aktywa finansowe, budynki, maszyny, środki transportu, ziemię. Współzależności występujące między tymi grupami nie mają charakteru wspartej przynusem zależności osobistej w formie poddaństwa feudalnego, ale przybierają postać ruchu okrężnego dochodów pieniężnych, zasobów wytwórczych oraz dóbr i usług.” *Encyklopedia PWN* <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kapitalizm;3920039.html> [data dostępu: 10.12.2019].

⁹⁸ „Wynalezienie maszyny parowej i zastosowaniu pary do mechanicznych urządzeń produkcyjnych spowodowało pojawienie się zakładu przemysłowego.” Zob. Z. Tyszką: *Socjologia rodziny...*, s. 100.

też nierzadko zarządzanie na bieżąco sprawami rodziny. Mężczyźni, mimo że byli głównymi żywicielami rodziny, w nowych warunkach jedynie na mocy tradycji sprawowali funkcję głowy rodziny⁹⁹. Tym samym zdeorganizowany został dotychczasowy sposób życia rodziny. Z kolei kobiecie – matce i żonie powierzono dodatkowe obowiązki. Podobnie jak mężczyźni wychodziła ona do pracy poza domem. Pracująca kobieta zyskała własne środki finansowe, wchodziła w nieznane jej dotąd środowiska społeczne i kulturowe. To między innymi spowodowało, że jej stosunki z mężem stały się bardziej demokratyczne, zyskała ona prawo do własnego zdania i podejmowania decyzji. Jednak Zbigniew Tyszką wspomina, że równość ekonomiczna męża i żony (ekonomiczne równouprawnienie) „nie [pociągnęła] automatycznie wyrównania praw kobiety w innych dziedzinach życia rodzinnego i społecznego”¹⁰⁰. Należy również wspomnieć, że w okresie kapitalizmu bezgraniczne posłuszeństwo dzieci wobec rodziców także straciło na sile, dzieci zyskały niezależność ekonomiczną, co w konsekwencji doprowadziło do zajmowania przez nie wyższej pozycji społecznej dziecka. Rodzice zaczęli się liczyć z potrzebami swojego potomstwa¹⁰¹.

Produkcja, a zarazem dostępność rzeczy materialnych spowodowały podniesienie standardu życia. Społeczeństwo, pragnąc dopasować się do potrzeb pracodawcy, dbało o poziom swojego wykształcenia. Najlepszym majątkiem stał się zawód, wykształcenie, a nie rzeczy materialne.

Ogromny wpływ na zmiany w modelu polskiej rodziny miała II wojna światowa¹⁰². Każda rodzina kogoś wówczas straciła. Rodziny się rozpadały. Ginęli rodzice, ginęły również dzieci. „Skalę strat wojennych i zakres potrzeb przybliży obrazowe stwierdzenie Edwarda Rosseta: w 1945 r. w Łodzi co szóste dziecko w kołysce, co czwarte dziecko w wieku przedszkolnym i co trzecie dziecko w wieku szkolnym pozostawało bez ojca lub bez matki, jeżeli nie bez obojga rodziców”¹⁰³. Jak podaje Wiesław Theiss, aż „1,5 mln polskich dzieci po II wojnie światowej było sierotami, półsierotami, a także dziećmi opuszczonymi (22% całego młodego pokolenia Polaków)”¹⁰⁴. II wojna światowa i okupacja hitlerowska doprowadziły do osamotnienia dzieci i młodzieży, ale i dorosłych, wiele osób straciło oparcie w rodzinie, domu i środowisku społeczno-kulturowym, rodzina przestała pełnić swoje funkcje, dorośli i dzieci

⁹⁹ Ibidem, s. 100–102.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 103–104.

¹⁰¹ Ibidem, s. 105–106.

¹⁰² „Po zakończeniu działań wojennych Polska znalazła się w bloku państw socjalistycznych, co wiązało się z przyjęciem doktryn politycznych oraz centralnym planowaniem wszelkich obszarów życia społecznego”. A. Regulska: *Przeobrażenia w modelu...*, s. 237.

¹⁰³ W. Theiss: *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939-1945). Zarys problematyki*. „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 80.

¹⁰⁴ Ibidem.

doświadczali znacznych i głębokich zmian w osobowości, które bezpośrednio wpływały na rodzinę. Pojawiły się tak niekorzystne zjawiska, jak demoralizacja społeczna, brak norm moralnych, agresja¹⁰⁵.

Od XX wieku rodzina rozpoczęła nowy etap życia. Nowoczesna rodzina zmodernizowana to rodzina z planowaną dzietnością, najczęściej dwupokoleniowa z oddzielnym mieszkaniem i gospodarstwem domowym¹⁰⁶. „Wzrost poziomu wykształcenia racjonalizuje i podnosi na wyższy poziom kulturalne życie rodziny”¹⁰⁷. Rozwój nauki ma wpływ na postęp techniczny, ekonomiczny, kulturalny i oświatowy. W takim środowisku rodzina przeżywa autonomizację w stosunku to otoczenia, a nawet do krewnych. Przemiany XIX i XX wieku wpływają na funkcje (prokreacyjną, seksualną, ekonomiczną, emocjonalną, wychowawczo-opiekuńczą, socjalizacyjną) i strukturę rodziny. Rodzina, kiedyś wielopokoleniowa, rozdziela się na drobne nuklearne rodziny, które nie utrzymują częstego kontaktu z dalszymi krewnymi, z sąsiadami czy kolegami. W konsekwencji przemian w XX wieku w polskiej rodzinie osłabiony jest autorytet ojca, a także więzi między członkami dalszej rodziny. Wzrasta natomiast rola kobiety w społeczeństwie, która jest bardziej aktywna w życiu zawodowym, politycznym i społecznym. Wraz ze zmianą pozycji kobiety zmienia się pozycja dziecka, które jest bardziej niezależne od rodziców i swobodniejsze.

3.4.4. Współczesna polska rodzina i jej przemiany

Model współczesnej polskiej rodziny wydaje się inny niż przedstawiony model rodziny gruzińskiej. Polska rodzina zmienia się szybciej niż gruzińska. Przede wszystkim wśród czynników mających wpływ na zmianę modelu polskiej rodziny trzeba wymienić priorytet takich wartości, jak: pieniądze¹⁰⁸, kariera, równouprawnienie, naśladowanie europejskiego (a niekiedy i amerykańskiego) modelu rodziny, demokratyzacja. Pomimo tego dla wielu Polaków rodzina jest podstawową wartością i celem życiowym. Społeczna ranga rodziny sprawia, że należy omówić stan polskiej rodziny i przemiany zachodzące w jej modelu. Henryk Cudak w ostatnich latach obserwuje następujące tendencje i zmiany, które także dotyczą rodzin¹⁰⁹:

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ H. Bednarski: przemiany struktury i funkcji rodzin polskich w XX i XXI wieku. „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 2008, nr 1–2, s. 198.

¹⁰⁷ Z. Tyszka: *Socjologia rodziny...*, s. 110.

¹⁰⁸ W rodzinie gruzińskiej po ślubie wszyscy oczekują na potomstwo, stan materialny nie jest istotny, nie czeka się aż rodzice będą mieli możliwość finansową utrzymania dzieci.

¹⁰⁹ H. Cudak: *Model funkcjonowania współczesnej rodziny polskiej*. W: *Współczesna rodzina w Polsce i na świecie*. Red. S. Cudak, E. Adasiewicz. Łódź 2014, s. 14.

1. Pod wpływem mechanizmów wolnego rynku biedniejsze grupy ludzkie stają się jeszcze biedniejsze;
2. Prywatyzacja gospodarki powoduje bezrobocie (13,2 %);
3. Przejmowanie przez rodziny polskie norm społecznych, wzorów zachowań, wartości i obyczajów państw Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych; obserwowane jest zderzenie tradycyjnego modelu polskiej rodziny ze współczesnym (zachodnim).
4. Mass media stały się składnikiem środowiska rodzinnego; coraz więcej osób jest uzależnionych od Internetu i telewizji, co z kolei bardzo negatywnie wpływa na stosunki między członkami rodziny. Oglądanie różnych programów nasyconych agresją powoduje jej naśladowanie przez dzieci, a tym samym zaburza strukturę wartości i normy życia społecznego. Konsekwencją korzystania z różnych urządzeń elektronicznych (smartfonów, tabletów, ipodów) jest również izolacja, atomizacja życia domowego dzieci i rodziców, osamotnienie dziecka we własnej rodzinie.

Miedzy innymi te wymienione czynniki mają wpływ na kształtowanie nowych cech rodziny polskiej jako mikrostruktury społecznej. Jednak, trzeba przyznać, że zmiany te oprócz skutków negatywnych mają również pozytywny wpływ na funkcje i zadania rodziny. Analizując transformację rodziny polskiej, Zbigniew Tyszka zwraca uwagę na przemiany dotyczące struktury i funkcjonowania rodzin. Socjolog rodziny wymienia kierunki przemian obserwowane w XX wieku¹¹⁰:

- od rodziny dużej (wielopokoleniowej, wielodzietnej) do rodziny małej (podstawowej, nuklearnej);
- od rodziny biologicznie zdeterminowanej do rodziny planowanej;
- od rodziny produkcyjnej do nieprodukcyjnej;
- od rodziny opartej na zasadach patriarchatu do rodziny egalitarnej;
- od rodziny zinstytucjonalizowanej do rodziny podporządkowanej treściom humanistycznym;
- od rodziny „otwartej” do rodziny „zamkniętej” w stosunku do amorficznego i anonimowego środowiska.

Spośród całokształtu przeobrażeń zachodzących w rodzinie polskiej należy wyodrębnić zwłaszcza te, które dotyczą miejsca rodziny w mikrostrukturze społecznej i społeczności lokalnej. Z. Tyszka¹¹¹ zauważa, że w rodzinie polskiej zachodzą następujące zmiany:

¹¹⁰ Z. Tyszka: *Rodzina w świecie współczesnym...*, s. 28–34.

¹¹¹ Ibidem, s. 25.

- wzrost anonimowość jednostki i rodziny w rozrastających się społeczeństwach lokalnych;
- wyraźne rozluźnienie więzi sąsiedzkich¹¹²;
- zwiększenie się ruchliwości przestrzennej rodzin;
- nabywanie przez członków rodziny umiejętności modyfikacji i adaptacji do szybko zmieniających się warunków społecznych¹¹³;
- zamykanie się na najbliższe otoczenie społeczne, wzrost intymności¹¹⁴;
- dążenie częściej niż dawniej przez żony i córki do nawiązywania osobistych kontaktów z zewnętrznymi, pozarodzinnymi środowiskami;
- pozamałżeńskie i przedmałżeńskie kontakty seksualne¹¹⁵.

Wskazane przemiany zachodzące w rodzinie polskiej ukształtowały nowoczesny, europejski model życia polskiej rodziny. Jednocześnie rodzina jest narażona na zmiany społeczne, aksjologiczne i emocjonalne. Badacze twierdzą, że w nowo tworzonej rodzinie są zaburzone niektóre funkcje, jej struktura oraz sfera emocjonalno-społeczna. W postindustrialnej epoce rodzina charakteryzuje się osłabieniem spójności oraz rozluźnieniem więzi między jej członkami. Izolacja od najbliższego otoczenia prowadzi do zaniku dialogu między rodzicami a dziećmi, zanika również wzajemne wspieranie się emocjonalne. Atomizacja w rodzinie niesie za sobą negatywne skutki. Prowadzi ona do wewnętrznej izolacji psychicznej poszczególnych osób, do zamykania się w sobie i zainteresowania tylko własnym życiem, własnymi problemami. Nadmierny indywidualizm ujawnia się zarówno w sferze psychicznej, jak i w sferze fizycznej. Psychiczny dystans między członkami rodziny powoduje osłabienie więzi emocjonalnej, oziębienie relacji i stosunków uczuciowych. „Osłabienie więzi uczuciowych w większości rodzin polskich utrudnia a nawet zaburza przekaz rodzinnej socjalizacji, ponadto powoduje konfuzję hierarchii systemu wartości”¹¹⁶.

Następną cechą modelu rodziny polskiej jest demokratyczna rola kobiety. Kobieta z rodziny polskiej pracuje zawodowo poza domem i dąży do samorealizacji. Zrównanie praw mężczyzn i kobiet powoduje istotne zmiany w polskiej rodzinie. Zanika model tradycyjny, jest on zastępowany modelem partnerskim (rodziny wszyscy członkowie mają równe prawa, równo podzielone obowiązki oraz wspólnie podejmują decyzje). W przeciwieństwie do rodziny

¹¹² Więź międzysąsiedzka jest bardzo istotna i wyraźna w rodzinie gruzińskiej.

¹¹³ Mentalność gruzińska (kaukaska) przeszkadza rodzinie gruzińskiej dostosowywać się do zmieniających się warunków społecznych.

¹¹⁴ Rodzina gruzińska jest mikrostrukturą „otwartą” dla otoczenia bliższego i dalszego.

¹¹⁵ W rodzinie gruzińskiej dla kobiety przede wszystkim zgodnie z tradycją (a potem religią) zabronione są stosunki przedmałżeńskie i pozamałżeńskie.

¹¹⁶ H. Cudak: *Model funkcjonowania współczesnej...*s. 16–17.

gruzińskiej w rodzinie polskiej „zanikają tradycyjne poglądy o uprzywilejowanej roli społecznej męża i ojca w rodzinie jako osoby decydującej o ważnych sprawach rodzinnych. Zadania i działania opiekuńczo-wychowawcze dotąd wykonywane i przynależne matce, przejmuje we współczesnym funkcjonowaniu rodziny ojciec”¹¹⁷.

We współczesnym modelu polskiej rodziny rola mężczyzny i kobiety w sposób zasadniczy zmienia się. Mąż jest bardziej zaangażowany w wykonywanie prac domowych, w opiekę nad dziećmi, natomiast żona coraz częściej wchodzi w rolę samowystarczalnej kobiety, która robi karierę zawodową, odnosi sukcesy i jest finansowo niezależna od męża. Współczesna Polka świadomie podejmuje decyzję o macierzyństwie (często przesuwając ją na czas po osiągnięciu sukcesu zawodowego). Macierzyństwo nie jest już dla kobiety stylem życia, ale etapem, po którym następuje szybki powrót do pracy. Relacje między małżonkami mają charakter demokratyczny, partnerski. Oznacza to, że wszelkie decyzje, zadania związane z odpowiedzialnością wychowawczą, opiekuńczą, prowadzeniem gospodarstwa domowego podejmowane są wspólnie.

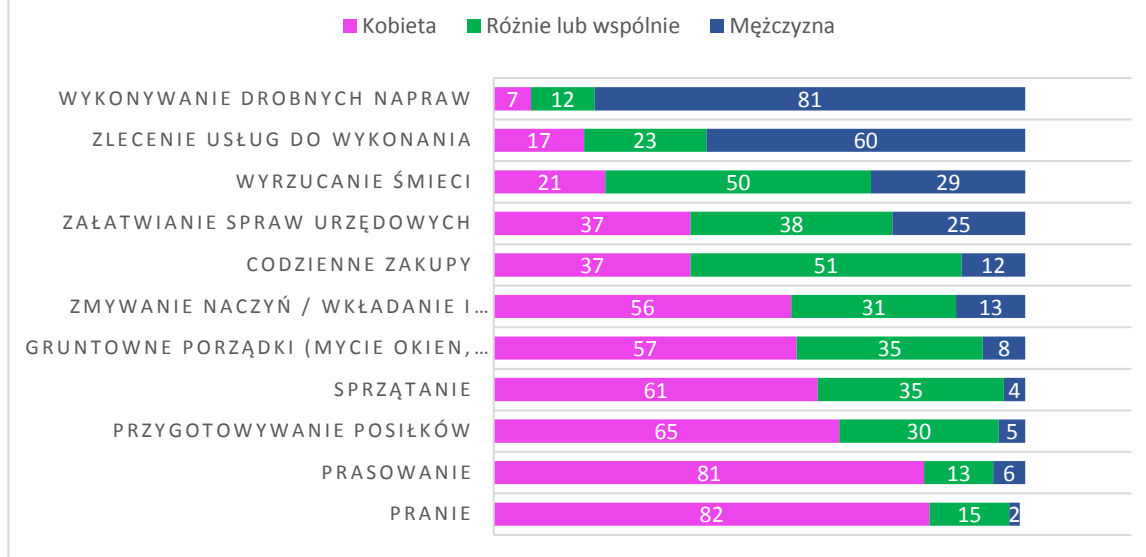
Nawiązując do uwag poczynionych na podstawie literatury przedmiotu, chciałabym przedstawić analizę podziału obowiązków pomiędzy kobietą a mężczyzną, która została przeprowadzona przez Fundację Centrum Badania Opinii Społecznej¹¹⁸ we wrześniu 2018 roku¹¹⁹. Badania te nie zawsze pokrywają się ze spostrzeżeniami naukowców.

¹¹⁷ Ibidem, s. 17.

¹¹⁸ Fundacja CBOS: *Kobiety i mężczyźni w domu*. Komunikat z badań nr 127/2018, wrzesień 2018, s. 3.

¹¹⁹ Badanie „Aktualne problemy i wydarzenia” (339) przeprowadzono metodą wywiadów bezpośrednich (*face-to-face*) wspomaganym komputerowo (CAPI) w dniach 16–23 sierpnia 2018 roku na liczącej 1066 osób reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski. Zob.: Fundacja CBOS: *Kobiety i mężczyźni w domu*. Komunikat z badań nr 127/2018.

WYKRES 2. PODZIAŁ OBOWIĄZKÓW POMIĘDZY MĘŻCZYZNĄ A KOBIETĄ



Źródło: Centrum Badania Opinii Społecznej: *Kobiety i mężczyźni w domu*. Komunikat z badań nr 127/2018, s. 3.

Wyniki przedstawionych badań falsyfikują teorię, mówiącą o intensywnych przemianach zmierzających w kierunku równouprawnienia. Podział obowiązków domowych z czasem nie uległ dużym zmianom. Nadal częściej na kobiecie spoczywa wykonywanie obowiązków domowych. Ponadto na kobietach częściej spoczywa obowiązek opieki nad dzieckiem (50% nie dotyczy, 32% wspólnie, 16% kobieta, 2 % mężczyzna). Pomimo podejmowania pracy zarobkowej obowiązki domowe kobiet nie zmniejszają się. Oboje małżonkowie, mimo że pracują zawodowo, nie dzielą po równo obowiązków domowych. „Zadania „typowo kobiece” pozostają takimi mimo upływu czasu, a zadania „typowo męskie” coraz częściej są wykonywane wspólnie lub zamiennie¹²⁰”.

Jednak, trzeba zaznaczyć, że w bardziej egalitarny sposób jest współdzielone „podejmowanie decyzji dotyczących gospodarstwa domowego”. I tak „decyzje co do wydatków lub form spędzania czasu kobiety przedkładają mężczyznom do wspólnego rozważenia. Sposoby wychowania dzieci podlegają najczęściej wspólnym decyzjom, a w drugiej kolejności są domeną kobiet (10%) znacznie częściej niż mężczyzn (2%). Ponad połowa rodzin (56%) podejmuje wspólnie lub różnie – decyzje o zwykłych wydatkach”¹²¹.

¹²⁰ Fundacja CBOS: *Kobiety i mężczyźni w domu*. Komunikat z badań nr 127/2018, Wrzesień 2018, s. 8 https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_127_18.PDF [data dostępu: 28.04.2019].

¹²¹ Fundacja CBOS: *Kobiety i mężczyźni w domu*. Komunikat z badań nr 127/2018, Wrzesień 2018, s. 4 –6.

Pomimo tego, że poprzedzająca prezentację wyników teoria zapowiada partnerski model polskiej rodziny i również respondenci deklarują model partnerski, w rzeczywistości nadal popularny jest w polskiej rodzinie model patriarchalny. Można stwierdzić, że w przeciwieństwie do gruzińskich rodzin, polskie rodziny są gotowe na zmiany, chcą je realizować i dążyć do modelu partnerskiego, ale nie zawsze są w swoich działaniach konsekwentne. Badania statystyczne pokazują, że Polki łączą realizację obowiązków i funkcji w życiu zawodowym, politycznym, społecznym, kulturowym z realizacją obowiązków domowych (gotowanie, sprzątanie, prasowanie), a także z realizacją obowiązków związanych z wychowaniem dzieci i spędzaniem z nimi czasu.

W partnerskiej wspólnocie rodzinnej winna panować „wzajemna tolerancja, poczucie współodpowiedzialności, wyrozumiałość między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi, a także pełna akceptacja ich poglądów, decyzji i pozycji społecznej¹²²”. Nie zawsze jednak tak się dzieje. Konsekwencją partnerskiego modelu życia rodzinnego jest bowiem wyraźne osłabienie autorytetu rodzicielskiego. W ostatnich latach można zaobserwować, że więź emocjonalna, spójność uczuciowa, komunikacja między rodzicami a dziećmi bywa zaburzona¹²³. W przeciwieństwie do rodziny gruzińskiej polski model rodziny charakteryzuje się ograniczonym okazywaniem uczuć, mniejszą spontanicznością i mniejszą ekspresją emocjonalną. Charakterystyczne dla polskiej rodziny jest spędzanie czasu w gronie kilku osób (lub samotnie) oraz podejmowanie decyzji samodzielnie, bez konsultowania się z innymi członkami rodziny. Dla mocnej i spójnej rodziny niezbędna jest pozytywna komunikacja, która przyczynia się do prawidłowego rozwoju dzieci, umożliwia przekazywanie im wartości, zapewnia poczucia bezpieczeństwa i bliskości w rodzinie.

Następnym elementem modelu polskiej rodziny odróżniającym ją od gruzińskiej jest tradycja. Dla polskiej rodziny tradycje już nie odgrywają takiej ważnej roli jak dla rodziny gruzińskiej. W kulturze polskiej (europejskiej) życie rodzinne nie jest budowane wokół tradycji i na tradycjach. Nie oznacza to, że w rodzinie polskiej nie istnieją tradycje. Pomimo tego, że w ostatnich kilkudziesięciu latach rola tradycji zmalała, jest ona nadal obecna, choć w mniejszym stopniu niż w rodzinie gruzińskiej. Tradycja jako łącznik przeszłości z teraźniejszością, odgrywający ważną rolę w przekazywaniu obyczajów, zasad, wartości narodowych, kulturowych, religijnych, patriotycznych, przechodzi przemiany w rodzinach polskich. Pod wpływem europeizacji oraz internacjonalizacji znaczenie tradycji maleje. Młode pokolenie

¹²² H. Cudak: *Model funkcjonowania współczesnej rodziny...*, s. 17-18.

¹²³ Za główne zmienne życia rodzinnego uważa się: spójność, ciągłość i elastyczność. Za: A. Margasińskim: *Model kołowy i skale faces jako narzędzie badania rodziny*. Częstochowa 2011, s. 36.

szybko przyjmuje nowy zwyczaj (np. walentynki), zachowania typowe dla innych kręgów kulturowych, a narodowe tradycje marginalizuje, uznając je za archaiczne, niemodne. Tradycje religijne i narodowe często są przez młodych utożsamiane z zacofaniem, zaściankowością.

Z uwagi na widoczną tendencję do zanikania tradycji w rodzinach polskich należy wspomnieć o roli tradycji w wychowaniu dziecka do świata wartości (w edukacji aksjologicznej). Tradycja pozwala zachować tożsamość, spójność, język, religię i patriotyzm. Z kolei rodzina jest/powinna być miejscem pielęgnowania tradycji. Zachowywanie i przekazywanie tradycji w dużej mierze zależy również od edukacji szkolnej. Proces edukacji młodzieży (w tym treści zawarte w podręcznikach) powinien przyczyniać się do poszerzenia wiedzy młodego pokolenia na temat tradycji narodowych, wzmacniać pozytywne postawy i zachowania, przyczyniać się do prawidłowego funkcjonowania rodziny, do budowania pożądanых relacji emocjonalnych itd.

W przeciwieństwie do rodziny gruzińskiej w rodzinie polskiej zmiany społeczne, cywilizacyjno-kulturowe bardzo szybko są przyjmowane i akceptowane. Rodzina gruzińska nadal jest tradycyjna i raczej zamknięta dla „nowości”, ostrożna w ich przyjmowaniu, natomiast rodzina polska chętnie wprowadza zmiany do swojego życia, lubi nowości. Niestety, część z wprowadzanych zmian niekorzystnie wpływa na funkcjonowanie rodziny, na preferowany w niej system wartości.

Rozdział IV

Podręcznik szkolny

Podręcznik szkolny to najważniejsze narzędzie w procesie dydaktycznym, ma wspierać zarówno działania nauczyciela, jak i ucznia, pomagać nauczać i uczyć się. „Spośród licznych dostępnych dziś środków dydaktycznych ułatwiających uczniom zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, podręcznik należy do najbardziej tradycyjnych i powszechnie wykorzystywanych na każdym etapie edukacji”¹.

4.1. Definicje podręcznika szkolnego

Podręcznik szkolny to odrębny rodzaj książki – książki edukacyjnej². Jest wykorzystywany w procesie nauczania-uczenia się do przekazania konkretnego zasobu informacji, które są niezbędne dla przedstawicieli określonej społeczności. Podręcznik to najważniejsza książka ucznia, w której zgromadzona jest wyselekcjonowana i uporządkowana wiedza przedmiotowa. Treści zawarte w podręczniku szkolnym zgodne są z charakterem danego społeczeństwa, jego ideologią, wartościami i kulturą. Bywa też książka dla ucznia definiowana „jako gatunek tekstu, wyróżniający się specyficznym charakterem treści merytorycznych, realizacją celów wychowania, opracowaniem edytorskim, służący optymalizacji procesu poznawania i przyswajania wiedzy oraz kształcenia odwołujących się do tej wiedzy umiejętności”³.

Podręczniki szkolne zmieniają się. „Ewolucja książki edukacyjnej od momentu wynalezienia ruchomej czcionki do dnia dzisiejszego dobitnie unaocznia złożony proces przemian kulturowych i społecznych prowadzących do współczesnej globalnej kultury masowej”⁴. Mimo zachodzących przemian w koncepcjach i wyglądzie podręcznika, jego podstawowym zadaniem, które pozostaje niezmiennie, jest wspieranie rozwoju każdego ucznia, jego osobowości, sposobu myślenia.

Najbardziej zwięzłą definicję podręcznika podaje „Słownik języka polskiego”, według którego podręcznik to „książka przeznaczona do nauki, zawierająca zbiór podstawowych wiadomości z zakresu jakiejś dziedziny wiedzy, przedstawionych w sposób jasny i

¹ D. Krzyżyk: *Podręcznik szkolny*. W: *Pedagogika szkolna*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska przy współpr. A. Zok-Smoły. Katowice 2014, s. 70.

² W pracy będę posługiwać się zamiennie pojęciami: podręcznik szkolny, książka ucznia, książka dla ucznia, książka edukacyjna.

³ D. Krzyżyk: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika w języku i stylu*. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności – Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”. T. 13. Kraków 2015, s. 61.

⁴ N. Pater-Ejgierd: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań 2010, s. 63.

przejrzysty”⁵. Precyzyjniej podręcznik szkolny definiują autorzy elektronicznej encyklopedii PWN:

Podręcznik to typ książki edukacyjnej, zawierającej systematyczny wykład przedmiotu i przeznaczony do uczenia się lub do okazjonalnego korzystania; ma charakter wykładu systematyzującego wiadomości z danej dziedziny wiedzy w zakresie dostosowanym do programu i na poziomie przygotowania odbiorcy; jest zbiorem tekstów dobranych metodycznie⁶.

Z kolei w „Słowniku pedagogicznym” Wincentego Okonia czytamy, że podręcznik to „książka przedstawiająca treść danego przedmiotu nauczania (studiowania) zgodnie z założeniami dydaktyki ogólnej i szczegółowej. Podręcznik szkolny przedstawia w odpowiednim układzie treść wiedzy i sprawności, które ma zdobyć uczeń (student) w toku pracy nad tym przedmiotem, a jednocześnie zawiera zestawy zadań (zagadnień), ćwiczeń umożliwiających zdobycie sprawności oraz zestawy wyników ułatwiających kontrolę opanowania materiału”⁷. Próbę uporządkowania znanych definicji podręcznika szkolnego podjęli autorzy *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*. W tej publikacji odnajdujemy informację o dwóch rodzajach definicji pojęcia *podręcznik* – jedne definiują książkę dla ucznia przez wyliczanie wyznaczonych jej zadań, inne – przez opisywanie jej cech⁸. Przykładem definicji podręcznika, w której wyliczono wyznaczone mu zadania, może być ta zaproponowana przez Czesława Kupisiewicza:.

Podręcznik stanowi integralny składnik systemu dydaktyczno-wychowawczego, będąc pomocny (wraz z innymi środkami oraz metodami i formami organizacyjnymi nauczania) w urzeczywistnieniu założonych celów kształcenia i wychowania⁹.

Zdaniem Kupisiewicza, podręcznik w szczególności służy do „zaznajamiania uczniów i studentów z nowymi dla nich informacjami z danej dziedziny wiedzy, porządkowania i utrwalenia tych informacji, kształtowania określonych umiejętności i nawyków (łącznie z umiejętnością samokształcenia) oraz posługiwania się zdobytą wiedzą

⁵ *Słownik języka polskiego*. T. II. Red. M. Szymczak. Warszawa 1979, s. 745.

⁶ Encyklopedia PWN: <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/podrecznik;3958914.html> [data dostępu: 09.05.2017].

⁷ W. Okoń: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1984, s. 231.

⁸ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. IV. Red. T. Pilch. Warszawa 2005, s. 461.

⁹ C. Kupisiewicz, Z. Matulka: *Nowoczesny podręcznik. Problemy, propozycje, badania*. „Studia Pedagogiczne”. T. XXXVI. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 5.

w działalności praktycznej, a przede wszystkim w dostrzeganiu, formułowaniu i rozwiązywaniu dostępnych uczniom i studentom problemów”¹⁰.

Definicję skupiającą się na cechach podręcznika opracował Tadeusz Parnowski, według którego „podręcznik jest publikacją, mającą spełnić celowo ukierunkowaną rolę kształcącą i światopoglądową, zawierającą dobór materiału określony przez odpowiednie zarządzenia normatywne (plany studiów, programy nauczania), zgodne z przyjętymi zasadami i celami kształcenia, prezentujący taki przekaz edytorski, który pomoże uczącemu się w przyswajaniu zawartości podręcznika”¹¹.

W słownikach języka gruzińskiego i innych publikacjach odnajdujemy definicje o podobnej treści. Podręcznik szkolny – zdaniem gruzińskich autorów – jest to książka opracowana zgodnie z Narodowym Programem Nauczania i zawartymi w nim standardem przedmiotowym oraz treściami programowymi, której zawartość ma sprzyjać osiągnięciu wyników tego programu. Każda książka dla ucznia ma dodatkowo rekomendację Narodowego Programu Nauczania i Centrum Oceny. Z definicji w jednej z encyklopedii gruzińskich dowiadujemy się także, że podręcznik szkolny służy osiągnięciu celów określonych dla konkretnego przedmiotu, jednak nie jest on jedynym narzędziem wykorzystywanym do uzyskania wymaganych wyników. Nauczyciel, korzystając z tekstów, ćwiczeń lub ilustracji w podręcznikach, planuje, a następnie realizuje działania edukacyjne. Może także materiały zamieszczone w książkach dla uczniów wzbogacać o własne pomysły, dostosowując materiał dydaktyczny do potrzeb (możliwości i ograniczeń) swoich wychowanków¹².

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki Gruzji, podręcznikiem szkolnym jest zasób edukacyjny, przeznaczony do realizacji celów narodowego planu edukacji. Rodzajami podręczników są książka ucznia, zeszyt ucznia, książka nauczyciela i zasoby elektroniczne dla książek ucznia lub nauczyciela¹³.

¹⁰ C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1973, s. 110–111; C. Kupisiewicz, Z. Matulka: *Nowoczesny podręcznik...*, s. 5.

¹¹ T. Parnowski: *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa 1976, s. 9.

¹² Narodowy Program Nauczania i Centrum Oceny został ogłoszony w kwietniu 2006 roku przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Gruzji w ramach reformy edukacyjnej projektu „Ilia Chavchavadze” i jest skupiony na optymalizacji kształcenia w szkołach ogólnokształcących.

განმარტებითი ლექსიკონი ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი. ნაწილი 1. განათლების სპეციალისტებისათვის. ს. ჯანაშია და სხვები, თბილისი 2008. <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=6&t=16769> [data dostępu: 09.05.2017].

¹³ ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების სახელმძღვანელოს/სერიის გრიფირების წესი (Zasady zatwierdzenia podręczników ogólnoedukacyjnych).

Polskie dokumenty ministerialne bardzo precyzyjnie definiują, jaki powinien być podręcznik szkolny. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników czytamy:

Podręcznik do zajęć z zakresu edukacji: polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej i społecznej oraz podręcznik do zajęć z zakresu danego języka obcego nowożytnego w klasach I–III szkoły podstawowej, podręcznik do danych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej i w szkole ponadpodstawowej, w tym podręcznik do kształcenia specjalnego oraz podręcznik dla mniejszości narodowej, mniejszości etnicznej lub społeczności posługującej się językiem regionalnym: 1) jest poprawny pod względem merytorycznym, dydaktycznym, wychowawczym i językowym, w szczególności: a) uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej, w tym metodycznej, b) jest przystosowany do danego poziomu kształcenia, zwłaszcza pod względem stopnia trudności, formy przekazu, właściwego doboru pojęć, nazw, terminów i sposobu ich wyjaśniania, c) zawiera materiał rzeczowy i materiał ilustracyjny odpowiedni do przedstawianych treści nauczania, d) ma logiczną konstrukcję; 2) zawiera zakres materiału rzeczowego i materiału ilustracyjnego odpowiedni do liczby godzin przewidzianych w ramowym planie nauczania na dane zajęcia edukacyjne z zakresu kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; 3) zawiera propozycje działań edukacyjnych aktywizujących i motywujących uczniów; 4) umożliwia uczniom ze zróżnicowanymi możliwościami nabycie umiejętności ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego; 5) określa zakres kształcenia: podstawowy lub rozszerzony – w przypadku szkoły ponadpodstawowej; 6) zawiera treści zgodne z przepisami prawa, w tym ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi; 7) ma przejrzystą szatę graficzną; 8) nie zawiera opisu egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego oraz zadań egzaminacyjnych wykorzystanych w arkuszach egzaminacyjnych; 9) w przypadku pytań, poleceń, zadań i ćwiczeń zawartych w podręczniku w postaci papierowej, wymagających udzielenia przez ucznia pisemnej odpowiedzi – podręcznik zawiera informację, że odpowiedzi tej nie należy umieszczać w podręczniku; miejsca w zadaniach i ćwiczeniach, które powinny być wypełnione przez ucznia, są zaciemnione i przedstawione w sposób uniemożliwiający uczniowi wpisanie odpowiedzi w tym miejscu¹⁴.

Porównując polskie oraz gruzińskie definicje podręcznika, można zauważyć kilka podobnych ujęć. Z przywołanych definicji wynika przede wszystkim, że podręcznik szkolny to

¹⁴ Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000481/O/D20170481.pdf> [data dostępu: 22.09.2019].

środek dydaktyczny, który powinien być podporządkowany celom oświatowym oraz powinien kształcić ucznia w określonej dziedzinie. Funkcje i cele tego środka dydaktycznego są sprecyzowane i ukierunkowane na konkretnego odbiorcę – ucznia danej klasy lub etapu edukacyjnego (podręcznik spełnia wobec niego funkcje dydaktyczne). Dodatkowo, w podręczniki szkolne wpisany jest też (definicje mówią o tym wprost lub pośrednio) dorosły odbiorca – nauczyciel, dla którego podręcznik jest podstawową pomocą w realizowanym procesie edukacyjnym¹⁵.

Podręczniki szkolne są przedmiotem zainteresowania przedstawicieli różnych dyscyplin, w tym pedagogów i dydaktyków przedmiotowych. To oni również starają się określić, czym jest podręcznik szkolny, jakie komponenty podręcznika są szczególnie ważne. I tak dla Romana Ingardena podręcznik szkolny jest zbiorem najważniejszych informacji z pewnej dziedziny wiedzy, związanej z kursem i programem nauczania danego przedmiotu. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że R. Ingarden do podręczników dodatkowo zaliczał „wypisy literackie czy zbiory zadań matematycznych oraz książki pomocnicze, tj. słowniki, encyklopedie, lektury uzupełniające, dzieła popularnonaukowe”¹⁶.

Kazimierz Lech uważa z kolei, że podręcznik to środek pomocniczy, który powinien w zwięzłym i uporządkowanym zakresie w sposób mnemotechniczny podać skrót i szkielet kursu¹⁷. Krystyna Stasińska podkreśla, że

podręcznik szkolny jest elementem określonego systemu dydaktyczno-wychowawczego i w zależności od istoty systemu od jego założeń, może pełnić w procesie nauczania mniejszą lub większą rolę¹⁸.

Dla Józefa Skrzypczaka podręcznik jest szczegółową ekscerpcją informacji, opartą na materiałach i określonych wcześniej celach przedmiotowych¹⁹.

W bardzo ciekawy sposób podręcznik szkolny definiuje Wincenty Okoń, który książkę edukacyjną traktuje jako przewodnik dla ucznia, pomagający mu w poznawaniu świata, faktów

¹⁵ C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki...*, s. 106.

¹⁶ R. Ingarden: *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*. „Muzeum” 1939, z. 2, s. 72-90.

¹⁷ K. Lech: *System nauczania*. Warszawa 1968, s. 103.

¹⁸ K. Stasińska: *Z badań nad funkcjami podręcznika szkolnego*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Naukowej w Bydgoszczy” 1983, z. 6, s. 65.

¹⁹ J. Skrzypczak: *Podręcznik szkolny. Wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowania*. Poznań 2003, s. 7.

przyrodniczych, społecznych i kulturowych, a zarazem wspierający kształcenie zdolności, rozwijanie zainteresowań oraz chęć do permanentnego samokształcenia²⁰.

Z przywołanych definicji wynika, że podręcznik szkolny jest postrzegany jako medium dydaktyczne, rodzaj publikacji, która odróżnia się od innych książek między innymi pełnionymi funkcjami i wyznaczonymi celami. Jest też podręcznik szkolny źródłem konkretnej, uporządkowanej wiedzy z danej dziedziny. Z tego wiarygodnego źródła informacji korzystają zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Dobra książka edukacyjna powinna również stanowić pewną całość pod względem merytorycznym, językowym i edytorskim²¹.

We współczesnej teorii podręcznika szkolnego istnieje szereg pojęć i terminów stosowanych w opisie podręcznika i jego budowy oraz realizowanych zadań. Są to przede wszystkim takie nazwy (kategorie), jak „funkcje podręcznika”, „elementy struktury podręcznika”, „komponenty podręcznika”, „komunikatywność (czytelność) podręcznika”.

4.2. Struktura i komponenty podręcznika szkolnego

Definicje podręcznika szkolnego wskazują na jego zadania i cele:

Celem podręcznika jest zaznajomienie uczniów z nowymi dla nich informacjami z danej dziedziny wiedzy, porządkowanie i utrwalenie tych informacji; kształtowanie określonych umiejętności, nawyków, postaw; wdrażanie uczniów do posługiwania się zdobytą wiedzą w działalności praktycznej; doskonalenie umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów w ten sposób, by zredukować do minimum dokonywanie przez uczniów mechanicznych zapisów i streszczeń. Dodatkowo, podręcznik szkolny powinien także pomóc, zarówno nauczycielowi, jak i uczniom, szybko sprawdzić, czy wszyscy właściwie zrozumieli treść lekcji oraz usprawnić zadawanie i ocenianie pracy domowej, która przede wszystkim pozwoli uczniom zastosować zdobytą wiedzę w praktyce²².

Z kolei z wyznaczanych podręcznikowi celów i zadań wynikają struktura i funkcje książki edukacyjnej. Główną zasadą metodologiczną analizy konstrukcji podręcznika jest zasada jedności struktury i funkcji. Charakter podręcznika zależy nie tylko od jego funkcji jako

²⁰ W. Okoń: *Funkcja i treść podręcznika szkolnego. Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. Parnowski. Warszawa 1973, s.6.

²¹ K. Gąsiorek, A. Hącia, K. Kłosińska, J. Nocoń, H. Synowiec, D. Krzyżyk: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowo-stylowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. Warszawa 2011, s. 2. <https://www.gov.pl/web/edukacja/wzory-opinii-podrecznikow-dla-nowych-typow-szkol>. [data dostępu: 17.09.2019].

²² K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010, s. 7.

całości, ale również od funkcji każdego elementu. Jak zauważył Michaił Daninow: „każdy system może być prawidłowo rozumiany, jeżeli jest spójność funkcji ze strukturą”²³. Należy również wziąć pod uwagę dydaktyczną i metodyczną jedność podręcznika. Przypisywane podręcznikom funkcje mają wpływ na strukturę podręczników. Jak zauważają Krystyna Gąsiorek, Danuta Krzyżyk i Helena Synowiec, „poszczególne komponenty strukturalne podręcznika szkolnego są wpisane jego funkcje, a więc te właściwości książki ucznia, które są związane z realizacją celów nauczania i uczenia się określonego przedmiotu”²⁴, a to z kolei przekłada się na dobór tekstów, ilustracji, liczbę i rodzaj ćwiczeń itp.

Struktura podręcznika to zbiór elementów składających się na książkę edukacyjną i sieć połączeń między nimi czy też – inaczej ujmując – składniki książki i ich wzajemny układ²⁵. Wanda Nowak przez element strukturalny rozumie „niezbędny element podręcznika, który cechuje pewna charakterystyczna forma, i który pełni określoną funkcję, w związku z czym pozostaje we wzajemnej zależności i powiązaniu z innymi elementami”²⁶. Struktura podręcznika jest zatem ściśle związana z komponentami podręcznika, tzw. komponentami strukturalnymi, czyli realnie istniejącymi w danym podręczniku jednolitymi jednostkami (sekwencjami tekstu), wyróżniającymi się pewnymi właściwościami. Każdy z komponentów ma określoną funkcję, ta z kolei realizowana jest za pomocą specyficznych środków formalnych właściwych konkretnemu segmentowi tekstu²⁷.

Trzeba również zaznaczyć, że zmiany w systemie oświaty (w polityce oświatowej), także zmiany podstaw programowych i programów nauczania, a także przemiany cywilizacyjno-kulturowe przyczyniają się do modyfikacji struktury podręcznika, ponieważ zmiany celów i wymagań ze strony ministerstwa mają wpływ na kształt podręczników, w tym na dobór treści, liczbę i jakość ćwiczeń. Z kolei między innymi na sposób organizacji materiału edukacyjnego, rozwiązania dydaktyczne, szatę edytorską podręcznika mają wpływ zachodzące w społeczeństwie przemiany cywilizacyjno-kulturowe.

Jak już wcześniej zostało wspomniane, wszystkie podręczniki szkolne niezależnie od przeznaczenia (do jakiego są przedmiotu) powinny pełnić takie same funkcje, natomiast mogą mieć inną strukturę, co wynika między innymi z zamysłu autora bądź autorów, jest częściowo uzależnione od nauczanego przedmiotu, może także być przejawem istniejącej w danym

²³ М.А. Данилов: *Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований*. Москва 1969, с. 32.

²⁴ K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Funkcje i struktura...*, s. 18.

²⁵ W. Kojs: *Uwarunkowanie dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975, s. 45.

²⁶ W. Nowak: *Model akademickiego podręcznika logiki i matematyki dla studiów nauczycielskich*. Poznań 1975, s. 9.

²⁷ K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Funkcje i struktura...*, s. 9.

systemie edukacyjnym tradycji²⁸ (ten ostatni czynnik dobrze ilustrują podręczniki gruzińskie i podręczniki polskie). Zdaniem Dymitra Zujewa struktura podręcznika obejmuje tekst (teksty), jako jego najważniejszy element, i elementy pozatekstowe (np. ilustracje)²⁹. Por.

I. Teksty.

1. Tekst podstawowy (odautorski, służący wyjaśnieniu najważniejszych faktów, pojęć, przekazaniu konkretnej wiedzy z danej dziedziny³⁰).
2. Teksty uzupełniające (informacje biograficzne, dane statystyczne, teksty dokumentów, materiały fakultatywne, które ułatwiają nabywanie wiedzy, ilustrują zagadnienia omówione w tekście podstawowym, pozwalają też uczniowi na samodzielne poszukiwania badawcze³¹).
3. Teksty wyjaśniające (objaśnienia słów, terminów, przypisy, komentarze do map, tabel, słowniki, alfabetyczne spisy³²).

II. Elementy pozatekstowe (obudowa).

1. System organizujący proces przyswajania wiadomości: pytania, problemy; zadania; tablice (chronologiczne, synchroniczne i inne); skorowidze (bibliograficzne, przedmiotowe i inne); odpowiedzi.
2. Ilustracje: fabularne: kolorowe i czarno-białe; fotografie; rysunki (techniczne i instruktażowe, naukowo-poglądowe, kopie, szkice, schematy, diagramy); mapy.
3. System informacji: wstępy, przedmowy; tytuły; rubryki i wyróżnienia (kolorowe i o różnej wielkości czcionki); symbole informacyjne.

Jerzy Skrzypczak zaproponowaną przez Zujewa klasyfikację uznaje za nieco niezrozumiałą, uważa, że może ona budzić pewne wątpliwości i sprawiać kłopoty w praktyce (trudno jest ją zastosować przy analizie podręcznika)³³. Zdaniem J. Skrzypczaka jest propozycja W. Nowak³⁴. Nowak wyróżnia następujące elementy struktury książki dla ucznia³⁵:

I. Tekst

1. Tekst podstawowy:
 - a. tekst słowny;

²⁸ W. Okoń: *Funkcja i treść...*, s. 79.

²⁹ D. Zujew: *Funkcje elementów strukturalnych podręcznika*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. Parnowski. Warszawa 1973, s. 177–178.

³⁰ K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Funkcje i struktura...*, s. 9.

³¹ Ibidem, s. 9–10.

³² Ibidem, s. 10.

³³ J. Skrzypczak: *Konstruowanie i ocena ...*, s. 57.

³⁴ Klasyfikacja autorki została opracowana na podstawie podręcznika logiki matematycznej.

³⁵ J. Skrzypczak: *Konstruowanie i ocena ...*, s. 57–58.

- b. zapis symboliczny;
 - c. tekst słowno-symboliczny.
2. Teksty uzupełniające:
 - a. materiały „wspierające” tekst podstawowy (dowody twierdzeń, przykłady, komentarze metodologiczne);
 - b. materiały nadobowiązkowe (uzupełnienia nawiązujące do poprzedniej nauki, materiały poszerzające).
 3. Teksty wyjaśniające:
 - a. przypisy;
 - b. odsyłacze do literatury;
 - c. objaśnienia symboli.

II. Obudowa metodyczna (elementy pozatekstowe).

1. System sterowania przyswajaniem i odkrywaniem:
 - a. tekst motywacji;
 - b. pytania (kierujące czytaniem i myśleniem heurystycznym);
 - c. przypisy heurystyczne i algorytmy;
 - d. instrukcje, uwagi i ostrzeżenia;
 - e. tekst rozwiązania zadań (wzory pracy);
 - f. fragmenty syntetyzujące;
 - g. zestawienia i tablice;
 - h. streszczenia.
2. System utrwalania i kontroli:
 - a. pytania utrwalające kontrolne;
 - b. zadania i ćwiczenia;
 - c. wskazówki rozwiązania (pytania naprowadzające, polecenia, zaprogramowane rozwiązania);
 - d. odpowiedzi;
 - e. teksty kontrolne i kryteria ocen.
3. System informacji:
 - a. przedmowa;
 - b. spis treści;
 - c. tytuły rozdziałów i podrozdziałów;
 - d. nagłówki informujące o rodzaju tekstu;
 - e. akapity;

- f. podpisy (pod rysunkami, tablicami itp.);
 - g. zróżnicowany druk, podkreślenia;
 - h. skorowidze;
 - i. symbole informacyjne.
4. Ilustracje:
- a. ilustracje obsługujące tekst (szkice, schematy, diagramy, grafy, rysunki geometryczne, wykresy);
 - b. ilustracje związane z systemami sterowania, kontroli i informacji (rysunki instruktażowe, schematy, rysunki naukowo-poglądowe).

J. Skrzypczak dostrzega dwoistość wyżej przytoczonej klasyfikacji struktury podręcznika. Wynika to z tego, że w jednej klasyfikacji W. Nowak stara się pogodzić dwie cechy struktury, a mianowicie strukturę treści podręcznika (to, co zawiera podręcznik) i strukturę formy (czyli to, w jaki sposób jest prezentowana treść)³⁶. Pewnego rodzaju dwoistość wydaje się normalna dla każdej książki, wszak w zależności od dyscypliny treści i sposób ich przekazywania różnią się. Poszczególne przedmioty szkolne wymagają odrębnego podejścia i nieco innych metod nauczania. Można więc powiedzieć, że elementy strukturalne, ujęte w ostatniej klasyfikacji, są pewnego rodzaju propozycją komponentów, które mogą być w podręcznikach wprowadzane.

Niezależnie od typu, jaki podręcznik reprezentuje, powinien on być pewną całością pod względem merytorycznym i edytorskim. W literaturze przedmiotu określa się ją jako strukturę podręcznika. Składają się na nią tzw. komponenty strukturalne, czyli realnie istniejące w konkretnym podręczniku jednolite jednostki (sekwencje tekstu), wyróżniające się pewnymi właściwościami. Każdy z komponentów ma określoną funkcję, ta z kolei spełniana jest za pomocą specyficznych środków formalnych właściwych konkretnemu segmentowi tekstu, a ponadto każdy z komponentów podzielony jest na swoiste elementy strukturalne niższego rzędu, czyli ma charakterystyczną formę³⁷.

W każdej książce dla ucznia można jednak wyodrębnić trzy komponenty strukturalne, które – oczywiście – mogą być w różny sposób opracowane. Są to: komponent informacyjny (merytoryczny), komponent organizujący, komponent orientacyjny³⁸. Podstawową funkcją komponentu informacyjnego (tekst podstawowy, teksty objaśniające, teksty uzupełniające), najbardziej rozbudowanego strukturalnie i zróżnicowanego formalnie, jest przekazywanie

³⁶ Ibidem, s. 59.

³⁷ D. Zujew: *Podręcznik szkolny*. Warszawa 1986, s.71–72.

³⁸ K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Funkcje i struktura...*, s. 9.

najistotniejszych, uporządkowanych, zorganizowanych problemowo i zhierarchizowanych wiadomości z danej dziedziny wiedzy³⁹.

W segmencie werbalnym najważniejszy i największy pod względem objętości powinien być tekst podstawowy, na który składa się dydaktycznie i metodycznie opracowany oraz usystematyzowany przez autora/autorów materiał nauczania, ściśle odpowiadający podstawie programowej. Na tekst podstawowy składają się dwa rodzaje tekstów: teoretyczno-poznawcze oraz instrumentalno-praktyczne. Teksty teoretyczno-poznawcze zawierają takie elementy, jak: podstawowe terminy i język charakterystyczny dla danej dziedziny naukowej (koniecznie dostosowany do możliwości ucznia), pojęcia ogólne i ich określenia, podstawowe fakty (zjawiska, przedmioty, procesy, wydarzenia, doświadczenia), opisy podstawowych praw, prawidłowości i ich skutków, opisy podstawowych teorii, opisy rozwoju głównych idei i perspektywicznych kierunków w danej gałęzi wiedzy, materiały będące podstawą kształtowania emocjonalnego i wartościującego stosunku do świata, wnioski i podsumowania. Elementem składowym tekstów teoretyczno-poznawczych są reguły i definicje. Z kolei teksty instrumentalno-praktyczne, w których dominuje funkcja transformacyjna, zawierają m.in.: opisy podstawowych działań niezbędnych do opanowania materiału nauczania i samodzielnego zdobywania wiedzy, zasady i reguły stosowania wiedzy, opisy podstawowych metod poznania danej gałęzi wiedzy; opisy zadań, ćwiczeń, doświadczeń, eksperymentów niezbędnych do wprowadzenia prawideł, uogólnień, do opanowania informacji teoretyczno-poznawczych. Na teksty instrumentalno-praktyczne składają się również zbiory ćwiczeń, zadań, doświadczeń, prac samodzielnych, niezbędnych do kształtowania podstawowych umiejętności. Istotnym elementem są specjalne rozdziały systematyzujące i integrujące materiał nauczania; specjalne elementy tekstu służące utrwaleniu i powtórzeniu materiału nauczania⁴⁰.

Poprawny merytorycznie, zgodny z obowiązującym stanem wiedzy naukowej, przekaz werbalny uzupełniony jest przez przekaz niewerbalny, tj. rysunki, tabele, ilustracje, grafy, reprodukcje⁴¹. Materiał niewerbalny, który powinien być dopełnieniem przekazu werbalnego, uważam za bardzo istotny w każdym podręczniku, ponieważ pełni szczególną rolę w przyswajaniu i zapamiętywaniu informacji. Ilustrację przywołuje się często wtedy, kiedy chcemy kompensować to, co nie może spełnić słowo⁴², albo kiedy chcemy, żeby tekst podstawowy był bardziej przejrzysty, motywujący i ciekawy dla odbiorców. W przypadku

³⁹ Ibidem, s. 11.

⁴⁰ Ibidem, s. 11–12.

⁴¹ D. Zujew: *Funkcje elementów strukturalnych...*, s. 183

⁴² Ibidem.

podręcznika strona edytorska ma niebagatelne znaczenie. Może decydować o jego atrakcyjności, czasem nawet o dydaktycznym sukcesie (zwłaszcza, gdy materiał ikoniczny motywuje do podejmowania samodzielnych działań lub gdy staje się pretekstem do głębszych poszukiwań). Teksty niewerbalne „wspomagają metodycznie nauczycieli, wzbogacają motywację uczniów”⁴³.

Komponent orientacyjny nie zawiera treści poznawczych, jego zadaniem jest bowiem nie przekazywanie konkretnych wiadomości, ale ułatwienie uczniowi pracy z podręcznikiem (środki rozczłonkowania tekstu – spis treści, śródtytuły, cyfry, odsyłacze, indeksy). Komponent orientacyjny ma usprawnić korzystanie z podręcznika i poruszanie się w obrębie jego tekstu. Brak elementów orientacyjnych przyczynia się do tego, że podręcznik szkolny może stać się niezrozumiały, być odbierany jako chaotyczny, niejasny i bezcelowy⁴⁴.

Z kolei komponent organizujący ma wpływ na przyswajanie informacji przez ucznia, na przełożenie wiedzy przedmiotowej na konkretne umiejętności i działania. Składają się zatem na ten komponent ćwiczenia, pytania, zadania, a także ułatwiające zrozumienie przekazywanych treści tablice systematyzujące, różne formy notatek. Komponent organizacji steruje przyswajaniem informacji dydaktycznej za pomocą pytań, ćwiczeń, poleceń. Jest niezbędnym elementem podręcznika, mający zasadnicze znaczenie dla ułatwienia uczniowi zrozumienia i zapamiętania wiadomości⁴⁵.

Wszystkie wymienione komponenty i subkomponenty podręcznika powinny być ze sobą odpowiednio powiązane, by mogły tworzyć optymalną strukturę. Istotne jest też, aby każdy z elementów strukturalnych został w podręczniku odpowiednio wyodrębniony. „Służą temu celowi zarówno środki identyfikujące kolejne segmenty (tytuły, ikony i inne oznaczenia graficzne), jak i zabiegi edytorsko-typograficzne (np. kolor tła, ramki, wielkość oraz kształt liter)”⁴⁶.

Uwzględnienie w procesie tworzenia wszystkich wymienionych powyżej elementów i ich odpowiedniego układu decyduje o jakości i wartości podręcznika jako narzędzia w procesie nauczania.

⁴³ B. Nisperek-Szamburska: *Od wiedzy do wyboru, czyli o strukturze i funkcjach podręcznika w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Sztuka to rzemiosło*. Red. J. Tambor i A. Achtełik. Katowice 2013, s. 190. http://sjikp.us.edu.pl/pliki/ksiazki/STR3_Nisperek-Szamburska_Od_wiedzy_do_wyboru.pdf [data dostępu: 22.06.2017]. Badaczka również omawia komponenty treści podręczników.

⁴⁴ K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Funkcje i struktura...*, s. 13–14.

⁴⁵ Ibidem, s. 14.

⁴⁶ J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym- tradycja i zmiana*. Opole 2009, s.53.

Określając czynniki, jakie mają wpływ na kształt podręczników, trzeba zaznaczyć, że ważną rolę odgrywa też kapitał ludzki⁴⁷. Tak na przykład, nauczyciel, jako organizator zajęć, jest łącznikiem pomiędzy uczniem a podręcznikiem, używa własnego kapitału (kapitału ludzkiego): swoich umiejętności, zdolności, doświadczenia, wiedzy, by jak najlepiej przekazać uczniom informacje, których istotna część jest także zawarta w podręczniku (mowa tu o tzw. efektywnym transferze wiedzy). Zasoby nauczyciela mają nie tylko wpływ na transfer wiedzy, ale również na rozwój ucznia (intelektualny, emocjonalny, osobowościowy), a tym samym decydują o jakości edukacji. Wszak „głównym celem systemu edukacji jest stworzenie warunków, w których każdy uczeń mógłby z pomocą całego środowiska wychowawczego poznać swój potencjał oraz nauczyć się go pielęgnować i rozwijać ku dobru własnemu, swojej rodziny, społeczności lokalnej, narodu i państwa. Wszystkie zasoby ludzkich możliwości rozwojowych stanowią dla rodzin i państwa bogactwo, którego nie wolno marnotrawić. Jest to kapitał ludzki, którego nie wolno też reifikować i poddawać uproszczonym działaniom nakierowanym na sterowanie ekonomiczne, zwłaszcza pod utajonym wpływem ideologii eugeniki”⁴⁸.

4.3. Funkcje podręcznika szkolnego

Proces kształtowania się⁴⁹ to pedagogicznie uzasadniona, spójna, ciągła zmiana aktów nauki, podczas której wychowuje się młodego człowieka i rozwija się jego osobowość. Wynikiem procesu edukacyjnego jest zdobycie przez uczniów merytorycznie poprawnej i

⁴⁷ Kapitał ludzki – ekon. zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia i energii witalnej zawarty w każdym człowieku i w społeczeństwie jako całości, określający zdolności do pracy, do adaptacji do zmian w otoczeniu oraz możliwości kreacji nowych rozwiązań. Encyklopedia PWN: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kapital-ludzki;3920045.html> [data dostępu: 19.09.2017].

⁴⁸ *Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów oraz minimalne standardy dostępności treści podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu)*. Oprac. K. Krakowiak, A. Borowicz, A. Dłużniewska, B. Głodzik, R. Kołodziejczyk, M. Krawiec. Lublin 2016, s. 26. <http://www.bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/ponizej/41-2017/za%C5%82.%20-WSKAZ%C3%93WKI%20i%20STANDARDY-KUL.pdf>. [data dostępu: 27.11.2017].

⁴⁹ Proces kształtowania zawiera w sobie proces nauczania i uczenia się, o którym pisze Czesław Kupisiewicz. Dany proces „występuje [zarówno] w postaci czynności okazjonalnych i przypadkowych, jak i wówczas, kiedy staje się systematycznym, planowym i bezpośrednim kierowaniem procesu uczenia się. W tym drugim przypadku proces uczenia się jest ściśle związany z procesem nauczania przez stosunkowo długi okres. Z tego względu oba te procesy niekiedy są określone wspólną nazwą i mówimy o procesie nauczania-uczenia się”, mający charakter „informujący i wdrażający”. Przez proces uczenia się rozumiemy „proces zamierzonego nabywania umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości”. Proces nauczania-uczenia się ma ogromny wpływ na wszechstronny rozwój ucznia, kształtuje nie tylko określone umiejętności i nawyki, ale również ma za zadanie rozwinięcie jego zainteresowań oraz zdolności poznawczych: myślenia, spostrzegania, uwagi, pamięci i wyobraźni. Ponadto celem tego procesu jest kształtowanie u uczniów określonych postaw, wdrożenie do systematycznego i samodzielnego zdobywania wiedzy, do indywidualnej oraz zespołowej działalności poznawczej, wspólnie wartościowych zasad postępowania, czyli wszechstronny intelektualny rozwój. Za: C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki ...*, s. 18–22.

systematycznej wiedzy, wykształcenie na fundamencie tej wiedzy określonych umiejętności, a także wyrobienie pożądanych postaw, w tym postawy gotowości do twórczego zastosowania wiedzy i umiejętności, szacunku wobec materiałów dydaktycznych, chęci i dążenia do samodzielnego wykonania pracy. Istotnym efektem procesu nauczania-uczenia się jest także społeczne, moralne i estetyczne wychowanie. Na efektywność podjętych działań mają wpływ różne czynniki – dydaktyczne i pozadydaktyczne. Do czynników dydaktycznych zalicza się między innymi zastosowane metody i formy pracy, wykorzystane środki dydaktyczne, do których należy również podręcznik szkolny⁵⁰. Postępy uczniów w nauce w dużej mierze zależą od jakości podręcznika – jego zrozumiałości, przejrzystości, jasności, doboru tekstów, zaprojektowanych ćwiczeń, szaty graficznej itp. Dla ucznia podręcznik jest źródłem wiedzy, narzędziem ułatwiającym przyswojenie materiału szkolnego. By podręcznik mógł spełniać swoje podstawowe funkcje, powinien zawierać materiał konsolidujący lekcje. Istotny jest sposób przedstawiania treści edukacyjnych, podręcznik ma bowiem pomagać nauczać i uczyć się. Powinien pomóc nauczycielowi w tworzeniu sytuacji dydaktycznych, które będą nie tylko sprzyjały przekazywaniu wiedzy przedmiotowej i kształceniu uczniowskich umiejętności, ale również pozwalały na rozwijanie u uczniów takich procesów psychicznych, jak myślenie, pamięć, uwaga, wyobraźnia, obserwacja, samokontrola itd., a także wzbudzały i utrzymywały motywację i zainteresowanie uczniów. Ponadto powinien ułatwić uczniom pracę poznawczą na lekcjach, umożliwiając rozwiązywanie problemów w sposób zdecydowanie twórczy, redukując dokonywanie mechanicznych zapisów i streszczeń do minimum. Podręcznik szkolny ma także pomóc, zarówno nauczycielowi, jak i uczniom, szybko sprawdzić, czy wszyscy właściwie zrozumieli treść lekcji oraz usprawnić zadawanie i sprawdzanie pracy domowej, która przede wszystkim powinna pozwolić uczniowi zastosować zdobytą wiedzę w praktyce. Jako jeden z głównych środków dydaktycznych ma zatem za zadanie wspierać nauczyciela w planowaniu lekcji, a nie go zastępować czy wyręczać⁵¹.

O wartości podręcznika stanowią różne elementy, jednak wśród nich najistotniejsze jest tworzywo językowe. To bowiem za jego pośrednictwem „realizują się” główne funkcje dydaktyczne podręcznika: informacyjna, motywacyjna, transformacyjna, samokształceniowa. Funkcje są tymi właściwościami książki ucznia, które wiążą się z realizacją celów nauczania i

⁵⁰ W. Okoń: *Słownik pedagogiczny...*, s. 206.

⁵¹ K. Lech: *System nauczania...*, s. 101.

uczenia się określonego przedmiotu⁵². Wincenty Okoń wyróżnił następujące funkcje podręcznika szkolnego: informacyjną, badawczą, transformacyjną, samokształceniową⁵³.

4.3.1. Funkcja informacyjna

Podstawowym zadaniem podręcznika szkolnego jest dostarczanie rzetelnych informacji z wybranych obszarów wiedzy. Przekaz ten ma być logiczny, rzeczowy i usystematyzowany. Książka edukacyjna jest więc swoistym przewodnikiem ucznia w poznawaniu świata. Wiadomości są przekazywane nie tylko za pomocą tekstów, ale także fotografii, rysunków, modeli, diagramów, schematów i poleceń służących również kontroli osiągnięć ucznia. Ponadto, zdaniem Wincentego Okonia, dobrze skonstruowany podręcznik powinien odsyłać uczniów do innych źródeł i metod zdobywania wiedzy. W. Okoń zaznacza, że duży wpływ na walory informacyjne podręcznika ma jego forma, od której w dużej mierze zależy popularność podręcznika wśród uczniów (atrakcyjność podręcznika dla uczniów)⁵⁴.

4.3.2. Funkcja badawcza

Układ treści w podręcznikach, ich organizacja i obudowa ikoniczna, także materiał ćwiczeniowy mają zachęcać ucznia do badań własnych, umożliwiać mu samodzielne odkrywanie świata i rządzących nim praw, spojrzeć na rozpatrywany problem w sposób indywidualny. Treści zawarte w książce szkolnej powinny być zatem ujęte problemowo, zawierać przy tym pytania i dyrektywy badawcze organizujące samodzielną działalność uczniów oraz prowadzenie przez nich dostępnych badań⁵⁵.

4.3.3. Funkcja transformacyjna

Zadaniem podręcznika szkolnego jest przede wszystkim przygotowanie ucznia do przetwarzania zdobytych wiadomości, mobilizowanie do wykorzystania zdobytej wiedzy w działania praktycznych. Wcześniej niezbędne jest osiągnięcie celu pośredniego – zrozumienie wiadomości. Oznaką zrozumienia materiału przez ucznia jest umiejętność przedstawienia treści

⁵² K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Funkcje i struktura...*, s. 18.

⁵³ Wymienione przez Wincentego Okonia funkcje uzupełnia Czesław Kupisiewicz. Oprócz funkcji informacyjnej, badawczej, transformacyjnej i samokształceniowej wymienia trzy następujące: autokontrolą, samooceniającą i autokorektywną – istotne dla podręczników pełniących rolę narzędzia samodzielnego uczenia się. I tak funkcja autokontrola powinna umożliwić uczniowi sprawdzenie poziomu wiedzy uzyskanej z podręcznika za pomocą zestawów pytań kontrolnych czy sprawdzianów, umieszczonych na końcu podręcznika; funkcja samooceniająca powinna pozwolić samodzielnie ocenić wyniki w zakresie ilości i jakości zdobytej wiedzy; zaś autokorektywna umożliwić likwidowanie zauważonych luk w przyswajanych wiadomościach i umiejętnościach. C. Kupisiewicz: *Podstawy dydaktyki...*, s. 110–112.

⁵⁴ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1998, s. 296–297.

⁵⁵ K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Funkcje i struktura...*, s. 20.

w formie odmiennej od użytej przez autora podręcznika, ich przekładanie przedmiotowych na działania⁵⁶. Reorganizacji materiału służą głównie zestawy ćwiczeń i zadań (zróżnicowane zarówno pod względem wykonywanych operacji, jak i stopnia trudności) wyrabiające określone sprawności, umożliwiające sfunkcjonalizowanie wiedzy przedmiotowej⁵⁷.

4.3.4. Funkcja samokształceniowa

Podręcznik poprzez odpowiedni dobór treści oraz łączenie teorii z praktyką powinien rozbudzać i rozwijać zdolności poznawcze ucznia, jego zainteresowania, a także pozytywną motywację uczenia się⁵⁸. Wincenty Okoń zaznacza, że dobry podręcznik nie tylko dostarcza wiedzy, ale również wytwarza jej niedosyt, inspiruje do głębszego, samodzielnego jej poszukiwania poza podręcznikiem⁵⁹, np. w słownikach, encyklopediach, literaturze popularnonaukowej, na wartościowych stron internetowych. Uczeń powinien mieć świadomość, że „podręcznik szkolny służy mu nie tylko na lekcjach, ale także w domu, że stanowi pomoc przy odrabianiu lekcji i pogłębianiu wiedzy”⁶⁰.

Według mnie, wraz z wyżej wymienionymi funkcjami, podręcznik szkolny powinien pełnić także funkcję wychowawczą, która polega na rozwijaniu i kształtowaniu pożądanej społecznie postawy uczniów, jest ukierunkowana na rozwój osobowościowy ucznia, przygotowuje go do odnalezienia się w różnych życiowych sytuacjach, rozwija w nim wartości moralne, takie jak miłość do rodziny, ojczyzny, języka, natury, a także szacunek do drugiego człowieka, w tym do przedstawicieli innych kultur itd. Oprócz tego, uważam, że książka edukacyjna powinna być bardziej zbliżona do rzeczywistości, do świata, w którym żyją uczniowie, w większym stopniu powinna odwoływać się do praktyki, co z kolei podniesie motywację ucznia do nauki.

Wszystkie wymienione przeze mnie funkcje realizuje na pewno podręcznik, „w którym przejawia się pomysłowość w doborze treści, w umiejętności kształtowania zainteresowań, w łączeniu teorii z praktyką, w bogactwie „otwartych” sytuacji, które zaciekawiają i pobudzają

⁵⁶ D. Krzyżyk: *Podręcznik szkolny...*, s. 79.

⁵⁷ Funkcja praktyczna (operacyjna). Według podziału Kupisiewicza funkcja ta jest zbliżona do funkcji ćwiczeniowej.

⁵⁸ W. Okoń: *Funkcja i treść...*, s. 76–78.

⁵⁹ W odniesieniu do funkcji zaproponowanych Kupisiewicza w swoim zakresie jest zbieżna z funkcją motywacyjną.

⁶⁰ D. Krzyżyk: *Podręcznik szkolny...*, s. 80.

do samodzielnego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, dając zarazem uczącemu się wiele satysfakcji i stwarzając przesłanki do dalszego wysiłku twórczego”⁶¹.

4.4. Dydaktyczne cele i zadania podręczników szkolnych

Razem z rodziną i nauczycielem podręczniki szkolne stanowią najważniejsze źródło socjalizacji ucznia, umożliwiają również poznawanie świata wartości.

O roli podręcznika, wyznaczanych mu zadaniach szczegółowych pisał między innymi Konstanty Lecha. Według Lecha, dobry podręcznik:

- podaje materiał nauczania w sposób odpowiednio uporządkowany, oszczędny, przejrzysty i dokładny czy to za pomocą odpowiednich ilustracji i schematów obrazowych, czy to opisów i wyjaśnień, różnicuje przy tym teksty dla łatwiejszego wyodrębnienia w nich różnorodnych składników, zwłaszcza tych, do których uczniowie będą się odwoływać w dalszej pracy;
- ułatwia uczniom pracę poznawczą na lekcjach przez uwalnianie ich od konieczności dokonywania mechanicznych zapisów, streszczeń, rysunków; przez umożliwianie im sprawnego wracania do przerobionego materiału, przypominania poznanych zagadnień w skrótowej formie;
- zaznajamia z metodą, a zwłaszcza z modelowymi przykładami prac, jakie uczniowie będą później wykonywać samodzielnie, zarówno indywidualnie, jak i zespołowo, zarówno w trakcie pracy szkolnej, jak i domowej;
- umożliwia nauczycielowi i uczniom – dzięki umiejętnie dobranym tekstom – szybkie sprawdzenie, czy wszyscy właściwie zrozumieli treść lekcji;
- usprawnia zadawanie i sprawdzanie pracy domowej, która może mieć na celu:
 - a) dokończenie lub uzupełnianie pracy lekcyjnej, np. zastosowanie zdobytych wiadomości w praktyce;
 - b) przygotowanie do lekcji następnej, np. przez przeczytanie tekstów, których treść będzie przedmiotem ćwiczeń na następnej lekcji;
- uczy zdobywania nowej wiedzy za pośrednictwem książki, samodzielnego czytania tekstów o charakterze naukowym, rozumienia skondensowanych treści, wyróżniania w nich twierdzeń podstawowych;

⁶¹ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 325.

- ukierunkowuje samodzielną pracę przy dokonywaniu syntezy przerobionego materiału w różnych układach i na różnych poziomach ogólności, obejmującego ogólnie definicje i wzory, odnoszącego się do określonych zagadnień⁶².

Wymienione zadania, jakie system edukacji stawia przed podręcznikiem, są ukonkretniane przez działania podejmowane przez nauczyciela i ucznia. Podręcznik bowiem nie umniejsza roli nauczyciela w procesie przekazywania wiedzy ani nie odbiera uczniowi możliwości do zdobywania i kształtowania umiejętności praktycznych. Książka edukacyjna jest ważnym narzędziem w pracy obydwu stron zaangażowanych w proces lekcyjny. Warto w tym miejscu przytoczyć wypowiedź Zenona Mysłakowskiego, którego zdaniem podręcznik ma „służyć do utrwalania, organizowania i wykańczania tego, co już zostało przeżyte i jako przeżycie psychiczne istnieje, niekiedy w formie bardzo swoistej, w systemie personalnym ucznia. To zadanie podręcznika powinno wyznaczać jego właściwości [...]”⁶³.

Szczególne role w procesie edukacyjnym przypada podręcznikom do nauki języka ojczystego. To w nich i dzięki nim widać nierozzerwalność związku istniejącego między językiem i kulturą, językiem a władającą nim społecznością. Podręcznik do nauki języka ojczystego staje się swoistym medium, dzięki któremu uczniowie mocniej zakorzeniają się w danej kulturze i danym społeczeństwie. Nie do przecenienia jest rola książki edukacyjnej, która zapewnia uczniom utrzymanie tożsamości narodowej i przekazywanie szeroko rozumianej tradycji⁶⁴. Takie podejście do podręczników szkolnych odnajdujemy w kluczowym dla systemu edukacyjnego Gruzji *Narodowym Planie Edukacji*. Czytamy w nim między innymi o zadaniach, jakie wyznacza się przedmiotowi język gruziński i literatura, a tym samym i podręcznikom do tego przedmiotu. Są to:

- rozwijanie podstawowych umiejętności (pisanie, czytanie, słuchanie, mówienie);
- kształcenie kultury wypowiedzi ustnej i pisemnej;
- rozwijanie umiejętności budowania logicznej i spójnej wypowiedzi ustnej oraz umiejętności tworzenia uporządkowanych różnych tekstów pisemnych;
- kształcenie niezależnego, kreatywnego i refleksyjnego myślenia;
- kształcenie pozytywnego stosunku do czytania; rozwijanie w uczniu postrzegania literatury jako sztuki słowa i zdolności rozumienia kultury;

⁶² K. Lech: *System nauczania...*, s.104.

⁶³ Z. Mysłakowski: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów 1936. Cyt. za: D. Krzyżyk: *Podręcznik szkolny...*, s. 77.

⁶⁴ Por. B. Niesporek-Szamburska: *Od wiedzy do wyboru...*, s. 187.

- uświadomienie uczniom, że kultura narodowa i kultura powszechna są procesem ciągłych zmian i rozwoju;

Na podstawie wyżej wymienionych celów system oświaty Gruzji przewiduje następujące zadania dla uczących się języka i literatury gruzińskiej:

- nabywanie umiejętności kaligraficznego pisania;
- wzbogacanie słownictwa;
- nabywanie umiejętności wyrażania własnych myśli w sposób logiczny, jasny i spójny;
- rozwijanie umiejętności logicznego myślenia;
- na podstawie językowej (tekstowej) rozwijanie takich czynności myślenia, jak analiza, porównanie, uogólnienie;
- nabywanie umiejętności tworzenia i odbierania funkcjonalnie i treściowo różnorodnych tekstów;
- nabywanie umiejętności twórczej i swobodnej pracy z tekstem;
- kształcenie umiejętności uczestnictwa w dyskusjach, tworzenia monologowych i dialogowych wypowiedziach;
- rozwijanie umiejętności analizy tekstu;
- nabywanie nawyku korzystania w celach edukacyjnych z różnych zasobów wiedzy (słowniki, encyklopedie; biblioteki, Internet itd.);
- stosowanie w wypowiedziach zasad etyki językowej;
- rozwijanie umiejętności prawidłowej budowy tekstu;
- rozwijanie umiejętności doboru stylu wypowiedzi pisemnych i ustnych ze względu na sytuację, cele, odbiorcę komunikatu;
- właściwe stosowanie zasad ortograficznych i interpunkcyjnych;
- nabywanie umiejętności analizy różnorodnych gatunkowo tekstów;
- nabywanie umiejętności rozumienia twórczości i biografii pisarzy z uwzględnieniem subiektywnych i obiektywnych faktów;
- kształcenie umiejętności argumentacji i wyrażania indywidualnego zdania w odniesieniu do problematyki obecnej w utworach literackich;
- kształcenie umiejętności rozumienia i wartości zawartych w utworach literackich i wyrażania indywidualnego zdania na ich temat; włączanie do własnego systemu wartości tych, które można odnaleźć w utworach literackich;

- nabywanie umiejętności zrozumienia wzajemnych zależności pomiędzy tematami, problemami, zjawiskami obecnymi w literaturze gruzińskiej i światowej; dostrzeganie uniwersalnych tematów literackich⁶⁵.

Punktem centralnym standardu języka gruzińskiego i literatury jest język jako środek wyrażania tożsamości człowieka oraz sposób ukształtowania przekazu myśli. Twórcy standardu uznają, że przyswajanie języka zawsze jest silnie związane z nabywaniem kultury w nim odzwierciedlonej. Można powiedzieć, że nawiązują w ten sposób do koncepcji Wilhelma von Humboldta. Postrzegał on język jako emanację ducha danego narodu, jako zewnętrzny wyraz formy wewnętrznej, poprzez którą manifestuje się określony pogląd na świat⁶⁶. W swojej pracy przyjmuję więc, że słowa – charakterystyczne dla danego języka – są odpowiednikami pewnych złożonych idei, u podstaw których leżą zwyczaje i sposób życia danego narodu⁶⁷. Poprzez słowa idee te uobecniają się także we wszystkich podręcznikach szkolnych. Uczniowie między innymi dzięki tekstom zamieszczonym w podręcznikach uczą się postrzegania, doświadczania, rozumienia i wartościowania świata⁶⁸.

4.4.1. Podstawy prawne podręczników szkolnych w systemie oświaty polskiej

Zmiany cywilizacyjno-kulturowe, reformy systemu edukacji (struktury szkolnictwa i treści programowych) sprawiają, że przed autorami podręczników stawia się nowe wymagania. Ponieważ podręcznik był i pozostaje głównym medium nauczania w szkole, często powstaje konieczność stworzenia nowej generacji podręczników. Autorzy książek dla ucznia opracowują nowe koncepcje podręczników, wprowadzają do nich nowe rozwiązania dydaktyczne, włączają nowe teksty kultury. Muszą, tworząc podręcznik, odpowiedzieć sobie na pytanie, jaki powinien być podręcznik szkolny nowej generacji, i jednocześnie pamiętać o wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej, a także o innych dokumentach, których treść odnosi się do podręczników szkolnych. Ustawa o systemie oświaty przewiduje bowiem, iż podręczniki, opracowane i wydane na zlecenie Ministra Edukacji Narodowej, bądź Ministra Kultury i Ochrony Dziedzictwa Narodowego, będą dopuszczane do użytku szkolnego z mocy prawa. Podręczniki te będą musiały spełniać wszystkie wymagania stawiane podręcznikom dopuszczonym do

⁶⁵ გადმარტობით ლექსობნი. <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=6&t=16472> [data dostępu: 12.05.2017].

⁶⁶ K. Miłuła: *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*. „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 3, s. 79–80.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ M. Pieniążek: „*Podręcznik jako narzędzie do „czytania” ucznia*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. Synowiec. Kraków 2007, s. 43.

użytku szkolnego⁶⁹ (o tym, jaki powinien być podręcznik zgodny z wytycznymi Ministra Edukacji Narodowej piszę wcześniej – w podrozdziale 4.1. Definicje podręcznika szkolnego⁷⁰). Dodatkowo należy pamiętać, że „przygotowanie odpowiednich podręczników do nauki dla wszystkich uczniów na każdym poziomie edukacji jest jednym z podstawowych obowiązków Państwa. Obowiązek ten z niezbywalnego prawa każdego człowieka do nauki. Mowa o nim zarówno w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (PDPCz) przyjętej przez ONZ w 1948 r. (i obowiązującej do dziś), jak również w Międzynarodowym pakcie praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych (MPPGSK) z 1966 r., wdrożonym w Polsce w 1977 r.”⁷¹. W wymienionych dokumentach czytamy, „że nauka musi być powszechnie dostępna, a celem nauczania ma być między innymi pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i jego podstawowych wolności. Nauczanie ma krzewić zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi (art. 26 ust.1, 2 PDPCz; art. 13 ust.1, 2 MPPGSK)”⁷². Z przywołanych tekstów wynika również, „że każdemu dziecku, niezależnie od jego zdolności i ograniczeń, zapewnić należy dostęp do nauki na zasadach równości i poszanowania godności, dając mu pełną możliwość osobistego rozwoju. Oznacza to zatem, że każdy człowiek ma prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, do korzystania ze sztuki, do uczestniczenia w postępie nauki i korzystania z jego dobrodziejstw (art. 27 ust.1 PDPCz)”⁷³. Jednym z narzędzi zapewniających rozwój ludzkiej osobowości, w tym poprzez uczestnictwo w postępie nauki, jest podręcznik szkolny. Książki edukacyjne wpisują się w działania zmierzające do realizacji postulatów powszechnego dostępu każdego obywatela do nauki i życia kulturalnego.

4.4.2. Podstawy prawne podręczników szkolnych w systemie oświaty gruzińskiej

Podręczniki szkolne w gruzińskim systemie oświaty opracowane są na podstawie *Narodowego Planu Edukacji* (*ეროვნული სასწავლო გეგმა*), który jest sporządzony przez

⁶⁹ Ustawa z dnia 21 lutego 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty. Dz. U. 2014, poz. 290. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20140000290> [data dostępu: 22.09.2019].

⁷⁰ Por. Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000481/O/D20170481.pdf>. [data dostępu: 22.09.2019].

⁷¹ Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych..., s. 8–9. . <http://www.bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/ponizej/41-2017/za%C5%82.%202-WSKAZ%C3%93WKI%20i%20STANDARDY-KUL.pdf>. [data dostępu: 27.11.2017].

⁷² Ibidem, s. 9.

⁷³ Ibidem.

Centrum Narodowego Planu i Oceny oraz zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w Gruzji. Głównym zadaniem *Narodowego Planu Edukacji* (NPE) jest stworzenie środowiska edukacyjnego i zasobów dla osiągnięcia celów narodowych. W związku z tym twórcy NPE wybrali koncepcję edukacyjną, która jest skoncentrowana na rozwoju osobowości ucznia. Do powstania tej koncepcji przyczyniło się wiele badań z różnych dziedzin naukowych, takich jak psychologia kognitywna, neuronauka, nauka o edukacji, psycholingwistyka, dydaktyka języków itd. Prowadzone badania i wynikające z nich wnioski wpłynęły na kształt przyjętej koncepcji, na wpisany w nią model wychowania takiego obywatela, który będzie mógł odpowiadać wymaganiom i wyzwaniom współczesnego świata. W centrum procesu edukacyjnego zorientowanego na kształcenie osobowości stoi uczeń, jego wszechstronny rozwój i osiągnięte wyniki⁷⁴.

Tworząc podręczniki szkolne, gruzińscy autorzy kierują się celami, które są wpisane w NPE. Na poziomie⁷⁵ początkującym i bazowym⁷⁶ kształcenia gruziński system oświaty wyznacza procesowi nauczania-uczenia się następujące zadania:

- stworzenie odpowiednich warunków dla ucznia tak, by ujawniły się jego zdolności w nauce i zdobył on umiejętności do nauki;
- rozwijanie pozytywnego nastawienia ucznia do nauki i zainteresowania do poznawania świata;
- stworzenie odpowiednich warunków edukacyjnych dla ucznia i podstaw do dalszej skutecznej nauki na wyższym poziomie.
- rozwijanie wiedzy, umiejętności, nawyków potrzebnych i przydatnych uczniowi w przyszłości;
- stworzenie uczniom warunków rozwijania umiejętności, które są szczególnie ważne dla życia;
- stworzenie uczniom niezbędnych warunków do kontynuowania nauki lub podejmowania właściwych wyborów na rynku pracy⁷⁷.

⁷⁴ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №36/ნ 2011 წლის 11 მარტი, ქ. თბილისი ეროვნული სასწავლო გეგმის დამტკიცების შესახებ. (Zlecenia Ministra Edukacji i Nauki Gruzji №36/N 11.03.2011 Tbilisi. Zatwierdzenie Narodowego Planu Edukacji.

⁷⁵ Edukacja ogólnokształcąca w systemie oświaty Gruzji obejmuje trzy poziomy i trwa dwanaście lat: 1) Poziom początkujący – klasy I-VI. 2) Poziom bazowy – klasy VII-IX klasy. 3) Poziom średni – klasy X-XII. Edukacja początkująca i bazowa jest obowiązkowa. By uzyskać wykształcenie pełne średnie, konieczne jest ukończenie wszystkich trzech poziomów edukacji.

⁷⁶ Wybrane zostały te poziomy, ponieważ badam podręczniki dla klas V-IX.

⁷⁷ Zlecenia Ministra Edukacji i Nauki Gruzji №36/N...

Dla każdego poziomu edukacji ogólnokształcącej określone są obowiązkowe przedmioty, grupy przedmiotowe, godziny przeznaczone na naukę danego przedmiotu, liczba obowiązkowych i maksymalne obciążonych godzin, warunki środowiska edukacyjnego oraz inne zalecenia. Program określa również wyniki, jakie uczeń powinien uzyskać na zakończenie każdej klasy – są to odpowiednie umiejętności i konkretna wiedza z każdego przedmiotu osobno lub z grupy przedmiotowej. *Narodowy Plan Edukacji* obejmuje także zmodyfikowany program nauczania dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Do każdego przedmiotu szkolnego NPE przygotowuje osobne wymagania, obowiązujące autorów tworzących podręczniki dla uczniów, zeszyty ćwiczeń, podręczniki dla nauczycieli⁷⁸. Wykaz zatwierdzonych przez Centrum Planu Edukacyjnego i Oceny podręczników szkolnych zostaje wysłany do dyrekcji szkół. Tam katedra szkoły⁷⁹ wybiera dla każdej klasy osobno materiały edukacyjne. Musi to zrobić minimum na tydzień przed rozpoczęciem roku akademickiego. Wybrane materiały edukacyjne obowiązują w danej szkole co najmniej 3 lata⁸⁰. W szkołach ogólnokształcących mogą być wybrane dwa rodzaje podręczników:

- podręczniki przedmiotu,
- podręczniki grupy przedmiotowej.

Podręcznik przedmiotu służy do realizacji ustalonych celów nauczania przedmiotu lub grupy przedmiotowej. Natomiast podręcznik grupy przedmiotowej służy osiągnięciu ustalonych w standardzie celów nauczania więcej niż jednego przedmiotu lub kierunku. Taki podręcznik może składać się z zestawu książek ucznia i nauczyciela lub tylko książki nauczyciela.

Podręcznik jest jednym ze środków, ale nie jedynym, który służy do realizacji zadań opracowanych przez przedmiotowy program narodowego planu edukacji i autorzy podręcznika nie mogą opracowanego planu (jego głównych założeń) zmieniać. Nauczyciel, korzystając z zawartych w podręczniku tekstów, ćwiczeń i ilustracji, prowadzi nauczanie w taki sposób, by zrealizować wyznaczone w standardzie cele, osiągnąć standardowe wyniki dla danego przedmiotu. Nauczyciel dostosowuje treści podręcznika do potrzeb ucznia, ma więc prawo nie wykorzystywać jakiegoś zamieszczonego w książce tekstu, może pominąć jakieś ćwiczenia lub zmienić długość czasu, który jest poświęca na omówienie konkretnego tematu, może również dodawać własne działania itd.

⁷⁸ განმარტებითი ლექსიკონი...

⁷⁹ Katedra szkoły – grupa przedmiotowa, nazwa zespołu nauczycielskiego w każdej szkole.

⁸⁰ განმარტებითი ლექსიკონი...

Każda rada pedagogiczna szkoły publicznej w Gruzji powinna zatwierdzić wykaz podręczników lub innych książek, z których regularnie będą korzystać nauczyciele i uczniowie w procesie edukacyjnym⁸¹.

4.5. Komponenty analizowanych w pracy podręczników polskich i gruzińskich: różnice i podobieństwa⁸²

Autorzy, tworząc podręczniki, kierują się przede wszystkim podstawą programową dla określonego przedmiotu. Podręczniki bowiem muszą odpowiadać wskazanym w podstawach programowych wiadomościom i umiejętnościom zaplanowanym do wprowadzenia w danej klasie. O tym, że zapisy podstawy programowej są realizowane, świadczy nie tylko dobór tekstów kultury, treść tekstów odautorskich, ale także dobór proponowanych uczniom ćwiczeń i zadań.

By omówić komponenty podręczników polskich i gruzińskich, odwołam się do opracowanych przez polski zespół *Kryteriów oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym*⁸³. Uznaję to opracowanie za uniwersalne i dlatego wykorzystuję również przy omówieniu podręczników gruzińskich. Warto pokreślić, że przewodnik *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym* jest przede wszystkim skierowane do rzeczoznawców i ma im pomagać w przygotowaniu opinii o podręcznikach, które mają być dopuszczone do użytku szkolnego. Autorki przewodnika omawiają następujące obszary, które powinny podlegać ocenie rzeczoznawcy i są jednocześnie niezwykle ważne w strukturze podręcznika (ich jakość decyduje o jakości całej książki dla ucznia):

- „segmentację całości tekstu i segmentację rozdziałów oraz sposób ich powiązania;
- ukształtowanie stylistyczne tekstów informacyjnych i zadań dydaktycznych;
- komunikatywność, a w niej m.in. stopień komplikacji struktur składniowych i nasycenie tekstu terminologią;
- poprawność językową;
- strukturę tematyczną;
- komponent ikoniczno-edytorski”⁸⁴.

⁸¹ Ibidem.

⁸² Charakterystyka badanych podręczników zamieszczona została w rozdziale analitycznym.

⁸³ K. Gąsiorek, A. Hącia, K. Kłosińska, D. Krzyżyk, J. Nocoń, H. Synowiec: *Kryteria oceny podręcznika...* [data dostępu: 17.11.2019].

⁸⁴ Ibidem, s. 3.

4.5.1. Segmentacja tekstu

Segmentacja tekstu w podręcznikach polskich i gruzińskich przedstawia się podobnie, choć można wskazać i różnice. W analizowanych podręcznikach zostały uwzględnione wszystkie elementy obligatoryjne⁸⁵ i niektóre elementy fakultatywne⁸⁶. Obecne w podręcznikach gruzińskich komponenty obligatoryjne są wyraźnie określone w *Narodowym Programie Nauczania* w dziale pt. *Projekt podręcznika*. Autorzy książek dla ucznia ściśle przestrzegają tych wytycznych. Charakterystyczną cechą każdego podręcznika jest – nieobecny w podręcznikach polskich – element o charakterze patriotycznym. Na drugiej stronie karty tytułowej zawsze są umieszczone tekst hymnu i herb Gruzji. Ten komponent, obowiązkowy w podręcznikach gruzińskich, wpisuje się w preferowany w Gruzji model wychowania ku wartościom. Ważne miejsce w systemie wartości zajmuje bowiem patriotyzm i miłość do ojczyzny. Podręczniki polskie z kolei w większym stopniu otwarte są na wartości poznawcze, są mniej tradycyjne, skierowane na świat zewnętrzny i współczesny. Stąd między innymi w podręcznikach polskich, w tym w analizowanych przeze mnie podręcznikach Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego, wiele jest tekstów literatury światowej, także przywoływane są dzieła (obrazy, rzeźby, plakaty) zagranicznych twórców.

W gruzińskich podręcznikach dla klasy 7. i 8. na początku każdego rozdziału wyraźnie jest określony cel danej jednostki tematycznej. Znajduje się tam też krótkie wyjaśnienie, jaką wiedzę zdobędą uczniowie po zapoznaniu się z treściami rozdziału. Dodatkowo, do treści rozdziałów włączone są teksty rozszerzające, pogłębiające, które nawiązują do historii Gruzji i mają wydźwięk patriotyczny (segment ten potwierdza wagę patriotyzmu i umiłowania ojczyzny w gruzińskim systemie wartości; takiego komponentu nie znajdziemy w polskich podręcznikach). W odróżnieniu do podręczników polskich w podręcznikach gruzińskich niewiele jest tekstów popularnonaukowych, tekstów odnoszących się do współczesności. Ważniejsze jest bowiem przekazanie wiedzy o przeszłości Gruzji, jej tradycjach.

⁸⁵ Obligatoryjne komponenty podręcznika to: „karta tytułowa (wymagane są informacje, do jakiego przedmiotu jest to podręcznik oraz dla którego poziomu kształcenie i dla której klasy); spis treści (tytuły głównych segmentów z numerami stron); tzw. podstawowy tekst informacyjny (tekst przekazujący uczniowi treści poznawcze, które powinien on obowiązkowo przyswoić); komponent zadaniowy (zbiór zadań dydaktycznych dla ucznia towarzyszący tekstom informacyjnym)”. Za: K. Gąsiorek, A. Hącia, K. Kłosińska, D. Krzyżyk, J. Nocoń, H. Synowiec: *Kryteria oceny podręcznika...*, s. 8. [data dostępu: 17.11.2019].

⁸⁶ Komponenty fakultatywne to: „teksty informacyjne uzupełniające i objaśniające (informacje fakultatywne, rozszerzające i pogłębiające treści podstawowe, fragmenty tekstów popularnonaukowych, teksty źródłowe, ciekawostki, noty biograficzne, słowniki terminów itp.); segmenty o funkcji powtórzeniowo-syntetyzującej (zarówno teksty ciągłe, jak i zadania kontrolne); indeksy (np. autorów, terminów); słowniczek terminów (w ostatnim podręczniku serii, kończącym dany etap edukacyjny); bibliografia; opisy osiągnięć; noty od autora/wydawcy itp.”. Za: Ibidem.

W podręcznikach gruzińskich nie ma indeksów, słowniczków. Te elementy struktury są pomijane, nie występują nawet w najnowszych podręcznikach. W polskich podręcznikach te elementy struktury są natomiast obecne. W analizowanych przeze mnie podręcznikach są indeksy, a definicje trudnych wyrazów podawane są na marginesie stron i znajdują się na wysokości zdania (fragmentu tekstu), w którym się znajduje trudny wyraz. Na pewno ułatwia to uczniom szkół polskich odbiór tekstu, jego pełne zrozumienie. Definicje słownikowe połączone z osadzeniem danego wyrazu w czytelnym kontekście sprzyjają też bogaceniu zasobu leksykalnego uczniów – ich słownictwa czynnego i biernego.

Trzeba też wskazać pozytywne rozwiązania wprowadzane do podręczników gruzińskich, których nie znajdziemy w analizowanych przeze mnie podręcznikach polskich. Tak na przykład w podręcznikach do klasy 5. i 6., zaraz po spisie treści, zamieszczona jest informacja o strategii czytania – autorzy podręczników podpowiadają uczniowi, jak pracować z treścią podręcznika i na co należy zwrócić szczególną uwagę. Niewątpliwą zaletą podręcznika gruzińskiego jest też sposób prowadzenia dialogu autorów podręcznika z uczniem, który pobudza odbiorców do analitycznego myślenia, znalezienia i rozwiązywania problemów oraz uzasadnianie własnego zdania. W analizowanych podręcznikach polskich zdarza się, że ilustracja zastępuje główny tekst informacyjny i służy przekazaniu treści poznawczej.

Analizując podręczniki polskie, można stwierdzić, że ich autorzy zadbali o przejrzystą, uporządkowaną strukturę tekstu. Część zadaniowa wyraźnie jest oddzielona od głównego tekstu informacyjnego (zastosowano rozwiązania graficzne). Zadania dydaktyczne, ściśle powiązane z określonym tekstem informacyjnym i wymagające śledzenia tego tekstu, usytuowane zostały bliskiej od niego odległości. Uczniowie mogą więc łatwo odnaleźć potrzebne informacje. Jednak, według mnie, niekorzystne dla odbiorcy są odsyłacze do zeszytu ćwiczeń i przekierowania na inną stronę podręcznika (takie rozwiązania utrudniają korzystanie z książki). W podręcznikach gruzińskich natomiast poszczególne segmenty nie są tak wyrażone od siebie oddzielone, odległość pomiędzy częścią dydaktyczną a podstawowym tekstem bywa znaczna.

W podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej znajdują się zarówno podstawowe teksty poznawcze, jak i teksty dodatkowe, zarówno zadania główne, podstawowe (dla wszystkich uczniów), jak i zadania dla chętnych. Elementy orientacyjne (różnorodne wskaźniki, symbole, znaki) w gruzińskich książkach dla ucznia są mało rozbudowane, niekiedy brak takich elementów utrudnia korzystanie z podręcznika. Sprawia też, że książka jest edytorko monotonna, mniej kolorowa.

4.5.2. Komponent informacyjny

Zarówno w analizowanych przeze mnie podręcznikach polskich, jak i w podręcznikach gruzińskich każdy rozdział jest opatrzony tytułem, a w podręcznikach polskich są również podtytuły⁸⁷. Warto zaznaczyć, że wszystkie tytuły i podtytuły ukierunkowują ucznia na te zagadnienia, o których w danym rozdziale bądź podrozdziale podręcznika będzie mowa. W przypadku podręcznika gruzińskiego, za pomocą sfunkcjonalizowanych i powtarzalnych segmentów tekstu (*To jest interesujące!*, *Przeczytajmy, pomyślmy i porozmawiajmy!*, *To możesz zrobić!*, *W świecie języka*) autorzy starają się w sposób ciekawy zachęcić ucznia do zapoznania się z informacjami i wykonania zadań. Poszczególne segmenty tematyczne są zaznaczane za pomocą różnego typu wyróżnień, także kolorami, choć najczęściej autorzy wybierają barwy ciemne, ponure, co niekorzystnie wpływa na szatę graficzną podręcznika. Liczba wykorzystanych wyróżnień i oznaczeń jest umiarkowana – inaczej niż w analizowanych podręcznikach GWO, w których widoczny jest wręcz nadmiar środków służących wyróżnianiu poszczególnych segmentów podręcznika. Ta zbytnia różnorodność wyróżników może przeszkadzać młodemu odbiorcy, utrudniać korzystanie z podręcznika (uczeń może być przebudżcowany).

W podręcznikach szkolnych „treści podstawowe i obowiązkowe powinny być w sposób jednoznaczny i przejrzysty rozdzielone od treści fakultatywnych i uzupełniających”⁸⁸. Jednak w podręcznikach gruzińskich zasada ta nie jest respektowana. Wydaje się, że uczniowie mogą mieć kłopot z odróżnieniem treści podstawowych, zasadniczych od treści nadobowiązkowych.

W obu analizowanych seriach podręczników dobrze natomiast rozwiązano kwestię dialogu z uczniem. W tekstach informacyjnych (odautorskich) wprowadzone są formy 1 os. liczby mnogiej i formy 2 os. liczby pojedynczej lub mnogiej. Taki typ dialogowości między nadawcą a odbiorcą zachęca ucznia do współpracy oraz wykonywania poleceń⁸⁹, pomaga pozbyć się lęku, który może towarzyszyć uczniom, którzy mają poznać nowe, nierzadko trudne treści i wykonać zadania o różnym stopniu skomplikowania.

⁸⁷ Zdaniem autorek przewodnika dla rzeczoznawców w podręcznikach tytułami powinny być opatrzone co najmniej główne segmenty tekstu; wszystkie tytuły powinny pełnić funkcję opisowo-wyjaśniającą (być adekwatne do zawartości treściowej rozdziałów i podrozdziałów), powinny mieć też jednolitą formę językową; treść segmentów musi być zgodna z ich tytułami-tematami; w sposób przejrzysty muszą być rozdzielone treści obowiązkowe od fakultatywnych. Wymienione elementy są obligatoryjne. Dobrze byłoby także (choć nie jest to obowiązkowe), by struktura tematyczna tekstów informacyjnych uwidoczniła została za pomocą przemyślanego i funkcjonalnego zestawu różnego typu wyróżnień i oznaczeń (w tym podtytułów), a ewentualne udialogizowanie tekstu monologicznego było przemyślane, a nie przypadkowe, i nie raziło sztuczością. Por. Ibidem, s. 10.

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ Ibidem.

4.5.3. Komponent zadaniowy

W obu analizowanych seriach podręczników ich autorzy dobrze opracowali komponent zadaniowy. W podręcznikach gruzińskich wprowadzone zostały różnego typu zadania. Są więc takie, które sprawdzają wiedzę, i takie, które kształcą umiejętności. Uwzględniono także ćwiczenia pobudzające wyobraźnię ucznia, wymagające od niego kreatywności, niestereotypowego rozwiązywania problemów. Uczniowie uczą się samodzielnego rozwiązywania problemów – zarówno typowych, jak i niestandardowych. W podręcznikach gruzińskich przed każdym tekstem umieszczone są zadania wprowadzające (choć nie sygnalizuje tej ich funkcji nagłówek), które często zachęcają ucznia do lektury tekstu, niekiedy ukierunkowują jego czytanie. Po utworze literackim zamieszczony jest blok zadań zasadniczych. Trzeba jednak zaznaczyć, że ze względu na charakter języka gruzińskiego w poleceniach zastosowano bardzo dużo środków językowych i stylistycznych, takich jak alegorie, hiperbole, animizacje, antropomorfizacje, epitety, metafory, poetyzmy, porównania, wykrzyknienia (eksklamacje) itd. Taki zmetaforyzowany sposób formułowania poleceń nie pojawia się w podręcznikach GWO. Tu polecenia są sformułowane jak najprościej, w sposób jednoznaczny, stylem jasnym, pozbawionym ozdobników. W podręcznikach polskich zamieszczony komponent zadaniowy w pełni spełnia wymagania wspomniane przez autorów przewodnika *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym*⁹⁰. Pytania i polecenia są funkcjonalne. Często odsyłają uczniów do tekstu źródłowego, proponując, by tam szukali rozwiązania problemu, znalezienia prawidłowej odpowiedzi. Niekiedy zadania te, oprócz wiedzy przedmiotowej, wymagają od uczniów kompetencji miękkich, uruchomienia wyobraźni, pomysłowości i kreatywności (por. *Wyobraźcie sobie, że wystawiacie sztukę teatralną pt. Dusiolek*). Nie polegają one jedynie na sprawdzeniu stopnia zrozumienia przeczytanego tekstu literackiego czy tekstu odautorskiego, lecz zachęcają ucznia do samodzielnego myślenia w sytuacjach typowych i nietypowych. Dodatkowo pytania i polecenia dotyczą nie tylko do tekstów werbalnych, ale również zamieszczonych w podręczniku ilustracji (ilustracje nie pełnią więc tylko funkcji zastępczo-zdobniczej). Taki sposób ukształtowania bloku zadaniowego działa na ucznia motywująco, zachęca go do pracy, czyni samą pracę ciekawą. Wydaje się jednak, że niektóre zadania są zbyt rozbudowane (są one wielosegmentowe). Ich rozwiązanie wymaga dużo czasu (czego czasem brakuje w trakcie lekcji). Może to zniechęcać ucznia do podjęcia aktywności, osłabiać jego motywację, może także sprawić, że w trakcie rozwiązywania zadania uczeń będzie znużony, zmęczony.

⁹⁰ K. Gąsiorek, A. Hącia, K. Kłosińska, D. Krzyżyk, J. Nocoń, H. Synowiec: *Kryteria oceny podręcznika...* [data dostępu: 17.11.2019].

4.5.4. Komponent ikoniczny

Funkcję informacyjną podręcznika wspomaga ukształtowanie ikoniczno-edytorskie tekstu⁹¹ (materiały ikoniczne sprzyjają nabywaniu wiedzy przez ucznia, wzmacniają jego motywację i zainteresowanie)⁹². Niestety, ten komponent w podręczniku do nauki języka gruzińskiego, z przykrością muszę to przyznać, jest zmarginalizowany, autorzy nie przywiązują do niego wagi. Przede wszystkim niska jest jakość użytego papieru. Jest on gruby, ale matowy (nie jest błyszczący jak w podręcznikach GWO), źle wyglądają na nim użyte kolory – barwy często są przygaszone, szarobure. W analizowanych podręcznikach do języka gruzińskiego materiał ikoniczny jest ubogi, ilustracji jest niewiele (niekiedy na kilku, a nawet kilkunastu kolejnych stronach nie ma żadnej ilustracji). Te, które zostały w podręczniku zamieszczone, często są uproszczone, kolory na nich są nienasycone, dosyć monotonne. Nie we wszystkich też sytuacjach ilustracja pełni odpowiednią funkcję (estetyczno-motywacyjną, upogładawiająco-wzmacniającą, informacyjną, poznawczą⁹³). Owszem, zamieszczone w podręcznikach niewerbalne komponenty są tematycznie powiązane z tekstem werbalnym, ale często nie zawierają w sobie istotnej poznawczej informacji (pełnią bardziej funkcję zastępczo-zdobniczą). Według mnie niepotrzebne są – przypominające portrety nagrobne – zdjęcia pisarzy (tych samych) powtarzane w podręczniku każdej klasy⁹⁴. Zdarza się też, że w podręczniku tekst werbalny umieszczony jest na tle na tle ilustracji. Utrudnia to na pewno percepcję tekstu, może spowalniać czytanie, rozpraszać ucznia czy też sprawiać, że będzie się on mylił (np. odczytywał inne litery). W podręcznikach gruzińskich zamieszczono dużo ilustracji świętych, ikon, królów gruzińskich, cerkwi, krajobrazów gruzińskich (materiał ilustracyjny ściśle zatem wiąże się z preferowanymi w społeczeństwie gruzińskim wartościami). Jest też wiele – co dla mnie szczególnie ważne – ilustracji przedstawiających sceny z życia rodziny, członków rodziny (wnuk z dziadkiem, mąż z żoną i dzieckiem itd.).

Co istotne, moim zdaniem, komponenty pozawerbalne, które powinny pełnić funkcję emocjonalno-motywującą, nie są dostosowane do poziomu kształcenia oraz etapu rozwoju psychiczno-estetycznego odbiorców podręcznika (są często zbyt proste, jednoznaczne).

⁹¹ W podręczniku szkolnym przekaz werbalny powinien być uzupełniony przez różnego typu komunikaty wizualne (przekaz niewerbalny), tj. rysunki, fotografie, reprodukcje, grafy, tabele, schematy. Ważna jest zarówno liczba, jak i jakość ilustracji. Zamieszczony w podręczniku materiał ikoniczny powinien „z tekstem werbalnym tworzyć spójną i logiczną całość, mieć wartość zarówno merytoryczną, jak i estetyczną, a więc realizować tak funkcję upogładawiająco-wzmacniającą, funkcję poznawczą, jak i estetyczno-motywacyjną. Aby komponenty pozawerbalne podręcznika dobrze spełniały swoje funkcje dydaktyczne, muszą być dobrej jakości (wyraźne, czytelne, kolorowe). Por. Ibidem, s. 17.

⁹² Ibidem.

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ Zdjęcia autorów tekstów literackich powtarzają się od piątej do dziewiątej klasy.

Większość zamieszczonych w podręcznikach ilustracji pełni – jak już wspomniałam funkcję zastępczo-zdobniczą, rzadko kiedy ilustracje te są podpisane⁹⁵. Dominują wśród nich ilustracje obsługujące⁹⁶, czyli te, które podporządkowane są bezpośrednio tekstowi słownemu.

W bloku zadaniowym nie znajdziemy ćwiczeń (pytań i poleceń) wymagających od ucznia takich działań, jak porównywanie, klasyfikowanie, wnioskowanie na podstawie materiału ikonического⁹⁷.

Z pewnością można powiedzieć, że autorzy analizowanych podręczników polskich zwracają uwagę na komponent ikonический, jest on dla nich bardzo ważny. Wysoka jakość użytego papieru, nasycone kolory, umiejętnie dobrane ilustracje sprawiają, że podręczniki GWO są kolorowe, estetyczne. Zamieszczone w nich ilustracje powiązane są treściowo z podejmowaną w danym rozdziale tematyką, a więc są funkcjonalne. Materiał ilustracyjny w podręcznikach GWO pełni funkcję estetyczno-motywacyjną, upogładawiająco-wzmacniającą, informacyjną, poznawczą.

Uczniowie nie tylko oglądają ilustracje, ale także mają możliwość pracować z tekstem pozawerbalnym, analizować go, zestawiać z tekstami literackimi. W bloku zadaniowym można znaleźć liczne przykłady ćwiczeń odwołujących się do materiału ikonического.

Dodatkowo zamieszczone w podręcznikach GWO ilustracje dają możliwość młodym odbiorcom zapoznać się ze sztuką (architekturą, malarstwem, rzeźbą) różnych epok. W podręcznikach dla gimnazjum na ich końcu zamieszczone są syntezы epok, do których dodatkowo dołączone są ilustracje, na których znajdują się najbardziej typowe, charakterystyczne dla danej epoki dzieła sztuki. Jest to dodatkowy atut podręczników GWO, który świadczy o tym, że podręczniki do nauki literatury i języka polskiego wprowadzają uczniów w świat szeroko rozumianej kultury, integrują wiedzę z różnych dziedzin i jednocześnie uczą odbiorców wiązania wiadomości z różnych obszarów. Według mnie,

⁹⁵ Na końcu podręcznika klasy 5. i 6. jest napisane, że w podręczniku zostały użyte ilustracje (obrazy) namalowane przez autorów E. Akhvlediani, E. Oniani, T. Mirzashvili, G. Gegechkori, D. Popiashvili. Natomiast w podręcznikach dla klas 7., 8. i 9. nie mamy informacji dotyczącej zamieszczonych obrazów.

⁹⁶ „Ilustracje dominujące (zastępują one tekst werbalny i samodzielnie przekazują informację), ilustracje równorzędne (oba typy przekazów informacyjnie uzupełniają się) oraz ilustracje obsługujące (podporządkowane tekstowi werbalnemu)”. Zob.: K. Gąsiorek, A. Hącia, K. Kłosińska, D. Krzyżyk, J. Nocoń, H. Synowiec: *Kryteria oceny...*, s. 18. [data dostępu: 16.04.2019].

⁹⁷ Autorki przewodnika dla rzeczoznawców językowych piszą tak: „Ważna jest również funkcja operacyjna – przedstawienia ikonические są wówczas materialną podstawą fizycznych czynności poznawczych (uczeń może wykonywać wszelkiego rodzaju manipulacje na przedmiotach przedstawionych obrazowo, prowadzące do przekształcania cech fizycznych tych przedmiotów) i logicznych (ilustracje są podstawą takich działań, jak: porównywanie, klasyfikowanie, wnioskowanie; rozwijają procesy spostrzegania oraz myślenia wyobraźniowego i pojęciowego)”. K. Gąsiorek, A. Hącia, K. Kłosińska, D. Krzyżyk, J. Nocoń, H. Synowiec: *Kryteria oceny...*, s. 17. [data dostępu: 16.04.2019].

analizowane podręczniki GWO mają jedną zasadniczą wadę. Brakuje w nich odwołań do polskiej tradycji, typowo polskiego świata wartości. Większość materiału ilustracyjnego odnosi się do obcych dzieł sztuki, kultury, prezentowane są zagraniczne elementy natury, brakuje ilustracji związanej z tematyką narodową.

Podręczniki do nauki języka gruzińskiego różnią się od podręczników do nauki języka polskiego. Przede wszystkim różnice dotyczą komponentu edytorsko-ikonicznego (liczby i jakości ilustracji, zagęszczenia tekstu na stronie, proponowanych uczniom ćwiczeń z materiałem ikonycznym). Autorzy podręczników tworzą podręczniki ściśle odpowiadające programowi nauczania, w niewielkim stopniu (lub wcale) wykraczają poza ten program. Wyraźnie widać, że w podręcznikach gruzińskich szczególnie doceniane jest kształcenie patriotyczne, a na plan pierwszy wysuwają się takie wartości, jak ojczyzna, tożsamość narodowa, rodzina, tradycje. Materiały werbalne i pozawerbalne mają przede wszystkim charakter narodowy. Autorzy podręczników nie przekraczają granic Gruzji, odsyłają uczniów do świata im najbliższego – przestrzeni własnej ojczyzny, pokazują przeszłość Gruzji (częściej) i jej teraźniejszość. Inne w tym względzie są podręczniki polskiego wydawnictwa. Charakteryzują się one otwartością na świat, uczniowie są zapraszani do poznawania różnych kulturowo obszarów (szkoda jednak, że w związku z tym marginalizowana jest tematyka narodowa) – można powiedzieć, że podróżują w czasie i przestrzeni. Polskie książki edukacyjne są kolorowe, bogato ilustrowane, mają ciekawą szatę graficzną.

4.6. Świat wartości w podręcznikach

System wartości przeważnie młode pokolenie wynosi z domu rodzinnego, ale szkoła jest miejscem, w którym również powinno się o wartościach mówić. Lekcje języka ojczystego dają wiele możliwości kształtowania postaw, zaznajamiania z systemami aksjologicznymi, wreszcie oddziaływania na dziecięce postrzeganie wartości i przyjmowanie wartości społecznie akceptowanych. Nie mniej ważne, w każdej kulturze, od nauki reguł gramatycznych czy nauki pięknego mówienia, jest wychowanie aksjologiczne: mówienie na lekcjach o wartościach obecnych w utworach literackich oraz w innych tekstach kultury, systemie wartości znanych postaci (historycznych i żyjących we współczesności). Proces wychowania ku wartościom musi wspierać podręcznik szkolny. Każdy podręcznik języka ojczystego, oprócz funkcji dydaktycznej, pełni również funkcję wychowawczą – wprowadza uczniów w świat aksjologiczny, pokazuje wartości i antywartości, przygotowuje do świadomego wyboru postaw i zachowań. Jak wspomina Ewa Zalewska „podręcznik szkolny jest wytworem danej epoki, a tym samym – może być traktowany jak dokument źródłowy, umożliwiający rekonstrukcję

związanych z nią poglądów i systemów wartości”⁹⁸. Treści podręcznikowe są nośnikiem czy też przekątnikiem dyskursów politycznych, kulturowych i społecznych. Jest książka dla ucznia postrzegana jako medium społeczne, ideologiczne i kulturowe. Odbiorcom (uczniom) w sposób świadomy są przekazywane wartości istotne dla danego narodu⁹⁹. A zatem podręczniki szkolne (szczególnie te do nauki języka ojczystego) odgrywają istotną rolę w procesie edukacji i socjalizacji młodego pokolenia, są istotnym źródłem informacji na temat wzorów ról społecznych, postaw i zachowań¹⁰⁰. Stanowiąc źródło tych informacji, „podręczniki realizują cele edukacyjne szkoły, jak również tzw. „ukryty program”, który w literaturze przedmiotu definiuje się jako „wszystko, co zostało przyswojone obok nauki w szkole, obok oficjalnego programu” lub jako „pozadydaktyczne, lecz wychowawczo ważne konsekwencje uczęszczania do szkoły, które pojawiają się systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym zestawie celów i uzasadnieniu działań oświatowych”¹⁰¹. Ten niejawny aspekt treści książek dla ucznia stanowi istotny element ich zawartości. Oczywiście, ukazywany w podręcznikach świat wartości oraz sposoby jego przekazywania mogą się różnić, np. ze względu na obszar kulturowy, na którym powstał podręcznik, tak jak to się dzieje w analizowanych przez mnie podręcznikach polskich i gruzińskich. W badanych podręcznikach na istniejący tam świat wartości bardzo duży wpływ mają poglądy, idee charakterystyczne dla naszej epoki. Przekazywany świat aksjologiczny będzie również wynikał z założeń dotyczących celów dydaktycznych, z polityki państwowej, a w szczególności z polityki oświatowej, która jest wpisana w podstawy programowe, ale również będzie wynikał z poglądów autorów tworzących podręczniki oraz transmisji dydaktycznej (sposobu przekazu informacji) w procesie nauczania-uczenia się.

Wiedzę o wartościach uczniowie zdobywają za pomocą wielu środków. Paweł Sporek pisze, że „przedstawienie różnych koncepcji wychowawczych w podręcznikach szkolnych realizuje się dzięki strukturze, rozumianej jako zbiór elementów i relacji zachodzących między nimi”¹⁰². Za części realizujące tę funkcję struktury Sporek uznaje: warstwę tytułów, treść (różnorodne teksty), obudowę dydaktyczną oraz sprzężoną z nimi formułę edytorską¹⁰³. Nośnikiem wartości są przede wszystkim wykorzystywane w podręczniku teksty kultury. Do konkretnych wartości mogą odsyłać uczniów także tytuły rozdziałów i podrozdziałów, które

⁹⁸ E. Zalewska: *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk 2013, s.19.

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ K. Banach: *Obraz rodziny w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej – krzywe zwierciadło czy rzeczywistość?* W: *Studia nad wiedzą. Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*. T. 7. Red. A. Jabłoński, J. Szymczyk, M. Zemło. Lublin 2015, s. 403.

¹⁰¹ Ibidem.

¹⁰² P. Sporek: *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999-2005)*. Kraków 2016, s.13.

¹⁰³ Ibidem.

nierzadko skupiają uwagę odbiorców na tym, co w danym tekście najważniejsze, na co koniecznie trzeba zwrócić uwagę.

Dodatkowo, jak pisze Paweł Sporek, świat wartości jest też obecny w tekstach odautorskich. Narracja podręcznika wyraźnie podpowiada, w jaki sposób edukację aksjologiczną uczniów prowadzą autorzy książki edukacyjnej. Różne formy narracji mogą zawierać już gotowe modele wartościowania. Narrator może występować jako przewodnik, który skupia uwagę odbiorców na różnych zagadnieniach aksjologicznych, „zachęca do refleksji i otwiera na problemy, których rozwiązanie pozostawia osobistemu doświadczeniu i samodzielnemu myśleniu ucznia”¹⁰⁴. W strukturze podręcznika świat wartości jest także obecny w obudowie dydaktycznej, ich nośnikiem są wówczas pytania, polecenia, instrukcje itd. Zenon Uryga zauważa, że „różne polecenia wymagają od ucznia podjęcie określonych działań w zakresie gromadzenia materiału, jego selekcionowania, analizy i syntezy”¹⁰⁵. Uczeń więc nie tylko poznaje za pośrednictwem podręcznika określone wartości, ich typologię czy hierarchię, ale może także odnieść się do nich, ocenić je, na podstawie prowadzonych analizy formułować wnioski i uogólnienia, a w konsekwencji pewne wartości przyjąć lub odrzucić.

Również szata graficzna podręczników ma duże znaczenie w edukacji ku wartościom prowadzonej w podręcznikach szkolnych¹⁰⁶. Ilustracje, reprodukcje, fotografie są narzędziem wzmacniającym przekaz płynący z tekstów werbalnych, a nierzadko „oddziałują silniej niż sam tekst, ponieważ odbiorcy postrzegają komunikaty wizualne jako element rzeczywistości”¹⁰⁷. Komponent ikoniczny odgrywa bardzo istotną rolę i dydaktyczną, i wychowawczą, i motywacyjną. Zanim dziecko zapozna się z główną treścią materiału podręcznikowego, często skupia swoją uwagę na ilustracji. Materiał ikoniczny może pobudzić ciekawość poznawczą ucznia, zachęcić go do przeczytania tekstu. Bywa, że to on jedynie pozostaje w pamięci odbiorcy. Kontakt z ilustracją obejmuje również jej analizę, odkrywanie sensów ukrytych i znaczenia symboli. Tym procesem może kierować nauczyciel, mogą też przez analizę i interpretację materiału ikonicznego prowadzić ucznia zawarte w podręcznikach pytania i polecenia.

¹⁰⁴ P. Sporek: *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach...*, s.117.

¹⁰⁵ Z. Uryga: *Miejsce dyskursu o metodzie w licealnych podręcznikach literatury*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. Synowiec. Kraków 2007, s. 85-86.

¹⁰⁶ „Ilustracje nie są do ozdoby podręcznika, lecz stanowią jego integralną część. Toteż dobór ilustracji w podręczniku wymaga takiej samej czujności i staranności, jak opracowanie tekstu, a to ze względu na bardzo ważną rolę, jaką ilustrację odgrywają w procesie nauczania i wychowania [...] Ilustracje powinny być dostosowane do poziomu rozwoju psychicznego ucznia i oddziaływać emocjonalnie na jego psychikę”. Za: E. Czernichowski: *Ogólne zasady budowy podręcznika szkolnego*, „Nowa Szkoła” 1954, nr 4, s. 380.

¹⁰⁷ K. Banach: *Obraz rodziny w podręcznikach...*, s. 406.

Podręcznikowe teksty, teksty kultury uzupełniają się zarówno ze względu na przekaz merytoryczny, jak i ze względu na wpisany w nie aspekt wychowawczy. Warto jednak pamiętać, że do świata wartości uczniów wchodzi nie tylko za sprawą podręcznika. To ważny przewodnik, ale niezbędna jest także obecność nauczyciela, jego pomoc, wyjaśnienia. Także jego postawa.

Rozdział V

Obraz rodziny w gruzińskich i polskich podręcznikach do nauki języka ojczystego

By odtworzyć językowo-kulturowy obraz rodziny gruzińskiej i polskiej utrwalony w tekstach podręcznikowych, wyekscepowalam materiał z serii książek edukacyjnych Wydawnictwa Scalani¹ do nauki języka i literatury gruzińskiej do piątej, szóstej, siódmej, ósmej, dziewiątej klasy oraz z serii książek edukacyjnych *Między nami* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego, przeznaczonych do nauki języka i literatury polskiej do piątej, szóstej klasy szkoły podstawowej oraz do pierwszej, drugiej, trzeciej klasy gimnazjum².

5.1. Charakterystyka badanych serii podręczników gruzińskich i polskich

Uczniowie, którzy pracują z gruzińskimi podręcznikami, w każdym roku szkolnym otrzymują zestaw książek edukacyjnych, który obejmuje podręcznik właściwy (1 część) oraz zeszyt ćwiczeń. Ilość stron w analizowanych podręcznikach waha się od 252 (piąta klasa) do 370 stron (dziewiąta klasa). Również polscy uczniowie pracują na języku polskim z zestawem

¹ V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura, klasa 5*. Scavlani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა, 5 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი, 2012).

V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili, E. Qurcikidze: *Kartuli ena da literatura, klasa 6*. Scavlani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., ე. ჟურციკიძე, „ქართული ენა და ლიტერატურა 6 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი, 2012).

V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura, klasa 7*. Scavlani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 7 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი, 2012).

V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura klasa 8*. Scavlani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 8 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი, 2012).

V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura klasa 9*. Scavlani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 9 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი, 2012).

Wymienione podręczniki do nauki języka i literatury gruzińskiej zostały przeze mnie wybrane, ponieważ to z nich najczęściej korzystają gruzińscy uczniowie i ich nauczyciele (dane te uzyskałam podczas przeprowadzonego wywiadu z autorką podręczników do języka i literatury gruzińskiej innego wydawnictwa „Meridiani” [„მერიდიანი“] panią Natelą Maghlakelidze).

² A. Łuczak, A. Murdzek: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2011.

A. Łuczak, A. Murdzek: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2011.

A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2014.

A. Łuczak, E. Prylińska: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2014.

A. Łuczak, E. Prylińska, K. Krzemieniewska-Kleban: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2016.

edukacyjnym³, na który składa się podręczników oraz zeszyt ćwiczeń. Liczba stron w podręcznikach waha się od 318 stron (książka do klasy piątej szkoły podstawowej) do 353 stron (książka do klasy trzeciej gimnazjum) . W serii gruzińskich podręczników wśród analizowanych przeze mnie tekstów znalazły się przede wszystkim dzieła literackie (ich fragmenty lub pełne teksty), urzeczywistniające obrazy rodziny, pamiątniki, opowiadania narracyjne, wiersze, autobiografie gruzińskich pisarzy, dramaty, eposy, utwory satyryczne, utwory hagiograficzne, ballady, legendy. W polskich książkach edukacyjnych dominują teksty literatury polskiej, należące do różnych epok (oświecenie, romantyzm, pozytywizm, Młoda Polska, dwudziestolecie międzywojenne, literatura powojenna i współczesna), rzadziej zamieszczane są teksty literatury zagranicznej (choć są one częściej przywoływane niż w podręcznikach gruzińskich) i mity greckie. Wśród różnorodnych rodzajów i gatunków literackich w podręcznikach polskich przeważają opowiadania, nowele, powieści (fragmenty), pieśni, treny, mity, dramaty właściwe, satyry, teksty autorów podręczników⁴.

System oświaty w Gruzji ma na celu stworzenie sprzyjających warunków do kształtowania wartości narodowych i uniwersalnych oraz budowanie świadomości obywatelskiej uczniów, opartej na wartościach liberalnych i demokratycznych⁵. Zgodnie z wymaganiami zapisanymi w Narodowym Planie Edukacyjnym zdobyta w gruzińskim systemie edukacji wiedza, której nośnikami są podręczniki szkolne, ma pomóc uczniowi: przeanalizować odpowiedzialność wobec interesów, tradycji i wartości kraju, niezależnie podejmować decyzje, tworzyć własne wartości, wyszukiwać, przetwarzać i analizować informacje, chronić środowisko naturalne. Nie znalazłam natomiast m.in. treści, które dotyczyłyby wykorzystania narzędzi technologicznych. W podręcznikach tych nie natrafiłam także na treści kształtujące postawy – bycie tolerancyjnym człowiekiem oraz obywatelem przestrzegającym prawa. W mojej ocenie podręczniki języka gruzińskiego są zaprojektowane z myślą o konwencjonalnej edukacji oraz o tradycyjnym społeczeństwie hołdującym wartościom moralnym, dawnym zwyczajom i obyczajom, dla którego istotna jest tożsamość narodowa. Potwierdza to zamieszczony w nim materiał literacki – w podręcznikach znalazły się przede wszystkim teksty literatury gruzińskiej. Rzadko też można znaleźć w książkach dla ucznia odwołania do kultury, sztuki zagranicznej. Takie ukształtowanie książki edukacyjnej sprawia, że na plan pierwszy w procesie nauczania-uczenia się wysuwa się to, co rodzime, co

³ Między innymi podobny skład serii oraz liczba stron w podręcznikach skłoniły mnie do wyboru podręczników Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego.

⁴ Teksty podręcznikowych autorów zaznaczam, że względu na to, że posłużyły mi również w odtwarzaniu obrazu rodziny.

⁵ Por. Rozdział IV. Podręcznik szkolny.

uczniom najbliższe, co wiąże się z przeszłością (przede wszystkim) i teraźniejszością narodu gruzińskiego. Akcentuje się kształcenie patriotyczne, budowanie tożsamości narodowej, wychowuje się obywatela, dla którego będą ważne gruzińskie tradycje⁶, obyczaje⁷, zwyczaje⁸, i obrzędy⁹, który mocno będzie związany ze swoją ojczyzną, ale także z rodziną.

W przeciwieństwie do podręczników gruzińskich podręczniki polskie uwzględniają aktualny stan wiedzy naukowej, literaturę najnowszą – tak polską, jak i obcą. Najstarsze zamieszczone w podręcznikach gruzińskich teksty z początku V w.¹⁰, Najstarsze z połowy XX w., a w polskich podręcznikach zamieszczony materiał literacki rozpoczyna się od mitologii greckiej fragmentów Biblii, kończy na literaturze współczesnej (z drugiej połowy XX wieku, a nawet nowszej). Co ważne, teksty dawne są powiązane z tekstami nowszymi (konteksty literackie). Ponadto polskie podręczniki respektują poziom rozwoju intelektualno-językowego i emocjonalnego uczniów, materiał rzeczowy jest dostosowany do wieku odbiorców. W gruzińskich podręcznikach zasada stopniowania trudności nie zawsze jest przestrzegana,

⁶ W literaturze przedmiotu mówi się o trzech sposobach rozumienia tradycji. Pierwsze można nazwać *czynnościowym* – w tym ujęciu tradycja to czynność przekazywania (transmisja) z pokolenia na pokolenie takich lub innych elementów kultury danej zbiorowości. Drugie to rozumienie *przedmiotowe* – tradycja jest dziedzictwo, wszelka spuścizna, którą „ustępujące generacje przekazują pokoleniom wchodzącym w życie”. Trzecie można określić mianem *podmiotowego* – tradycja to również stosunek członków zbiorowości do przeszłości, afirmacja dziedzictwa lub jego negacja. Por. K. Dobrowolski: *Studia nad życiem społecznym i kulturą*. Wrocław–Warszawa–Kraków 1966, s. 76; J. Szacki: *Tradycja*. Warszawa 2011, s. 25.

⁷ Obyczaje – pewne charakterystyczne dla danego środowiska sposoby zachowania się ludzi, powtarzane w określonych okolicznościach (np. szacunek dla zmarłych). Są one obwarowane sankcjami społecznymi, wymagane od członków zbiorowości i narzucone im przez tradycję. Obyczaje mają moc i funkcje normatywne. Pozostają w ścisłym związku z przyjętym w danej społeczności, uznanym systemem norm i wartości; są spontanicznym wyrazem tych norm. Nieprzestrzeganie wymaganego zachowania wywołuje niezadowolenie w społeczeństwie, może spotkać się ze zdecydowaną dezaprobatą, a nawet potępieniem. Obyczaje ulegają przeobrażeniom społecznym: zanikają bowiem obyczaje stare, nieodpowiadające dzisiejszemu światu, a na ich miejsce tworzą się nowe. Jednak proces zmian obyczajów zachodzi bardzo powoli. Niektóre funkcjonują na zasadzie przeżytków społecznych. Co ważne, obyczaje są odpowiedzialne za kształtowanie się więzi międzyludzkich. Por. B. Ogrodowska: *Zwyczaje, obrzędy i tradycje w Polsce*. Warszawa 2001, s. 137; K. Olechnicki, P. Załęcki: *Słownik socjologiczny*. Toruń 1997, s. 143.

⁸ Zwyczaje – sposoby zachowania człowieka, powtarzające się w określonych sytuacjach, przyjęte w zbiorowości przez wszystkich, a przynajmniej wielu jej członków, utrwalone w świadomości społecznej. Są związane głównie z życiem codziennym, ale towarzyszą także różnym świętom i uroczystościom. Zwyczaje nie muszą być ściśle przestrzegane (tak, jak obyczaj). Odstąpienie od zwyczaju nie wywołuje na ogół silnej reakcji negatywnej, jedynie zdziwienie, kpinę itp. Wynika to ze społecznego przekonania, że zwyczaje trzeba szanować, że ważne jest ich przestrzeganie. Mają one zazwyczaj charakter bezrefleksyjnego naśladowania tego, co robili i robią inni; nie wymagają racjonalnych uzasadnień i swoje trwanie zawdzięcza poczuciu, że tak się postępuje w danej sytuacji; ważny jest tu przykład innych członków społeczności. Zwyczaj może się przekształcić w obyczaj, stać się nakazem moralnym, a nawet prawem. Por. B. Ogrodowska: *Zwyczaje...*, s. 276; K. Olechnicki, P. Załęcki: *Słownik socjologiczny...*, s. 262.

⁹ Obrzędy – zespół rytuałów, znaków, przez które są wyrażane i przekazywane ważne dla danej społeczności treści (np. społeczne, religijne). Obrzędy są określane przez tradycję, obyczaje i przyjęty w danej zbiorowości system aksjologiczny. Są wyrazem światopoglądu i uznawanych wartości oraz ważnym elementem więzi społecznej, komunikacji międzyludzkiej i tożsamości. Por. B. Ogrodowska: *Zwyczaje...*, s. 137.

¹⁰ Męczeństwo Świętej Szuszanik (წამება წმიდისა მუშანისი დედოფლისა) – to hagiograficzne dzieło Iakoba Tsuraveli (Khutses). Jest to najstarszy zabytek gruzińskiej literatury, który przetrwał do dziś. Został napisany w V wieku, w szczególności w 476–483 r.

można niekiedy odnieść wrażenie, że autorzy podręczników nie biorą pod uwagę możliwości rozwojowych uczniów, wręcz zapominają o odbiorcach. Docenić należy logiczną konstrukcję polskich podręczników (najczęściej jest to układ tematyczny powiązany z chronologicznym), atrakcyjną szatę graficzną oraz odpowiednio dobrany do przekazywanych treści i bogaty materiał ilustracyjny, który spełnia funkcję motywującą, wzmacnia przekaz pisemny oraz wspomaga zdobywanie przez uczniów wiedzy i umiejętności¹¹. Na tle polskich książek edukacyjnych materiał ikoniczny zamieszczony w podręcznikach gruzińskich można określić jako ubogi. Warto jednak zauważyć, że dotyczy on często przywoływanych w podręcznikach wartości (szczególnie cenionych w społeczeństwie gruzińskim), takich jak: rodzina, ojczyzna, wiara, tożsamość, przodkowie, przyroda Gruzji. Materiał ten ma za zadanie wzmocnić proces wychowania ku wartościom.

Na podstawie nawet pobieżnej lektury bloku zadaniowego można stwierdzić, że zamieszczone w analizowanych podręcznikach (polskich i gruzińskich) ćwiczenia, zadania, pytania i polecenia sprzyjają kształceniu i doskonaleniu uczniowskich „umiejętności argumentowania i wypowiadania indywidualnego zdanie wobec problematyki odzwierciedlonej w utworach literackich, a także zrozumienia i pojmowania wartości zawartych w treści podręcznikowej”¹², dobrze pełnią funkcję badawczą i operatywno-transformującą.

Rola badanych przeze mnie podręczników szkolnych nie ogranicza się jedynie do przekazywania wiedzy naukowej (nie pełnią one jedynie funkcji informacyjnej). Wyraźnie można wskazać także treści ukierunkowane na przekazywanie wartości charakterystycznych dla danego społeczeństwa, w nim preferowanych¹³. Zarówno w podręcznikach polskich, jak i w gruzińskich zamieszczono rozdziały tematycznie związane z rodziną, życiem rodzinnym, przestrzenią zajmowaną przez rodzinę. Obecność tej tematyki sygnalizują tytuły rozdziałów. W podręcznikach gruzińskich to na przykład: *Mama, rodzinne otoczenie, Korzenie, Moja rodzina, Co wrogość zniszczyła, miłość odbudowała*, zaś w polskich: *U źródeł konfliktu i porozumiewania, Śladami cywilizacji – dom, Człowiek i tradycja, Świat ludzkich spraw*. Tytuły pełnią funkcję informacyjną, ukierunkowują uwagę ucznia. Zwartość rozdziałów z kolei, sposób organizacji treści, także podporządkowane materiałowi rzeczowemu zadania, wskazują na rangę rodziny w danej narodowości (społeczności).

¹¹ Por. Rozdział IV. Podręcznik szkolny.

¹² Por. Rozdział IV. Podręcznik szkolny.

¹³ Por. Rozdział IV. Podręcznik szkolny.

W podręcznikach polskich przywoływany jest często obraz rodziny współczesnej („Rozmowa koleżanek”, „Buszujący w zbożu”, „Epizod nad Gangesem”¹⁴), rodziny, która zмага się nierzadko z różnymi problemami. Autorzy podręczników chcą wskazać uczniom negatywne i pozytywne postawy, zachowania, które wpływają na życie rodzinne (spełnianie przez rodzinę podstawowych funkcji), uwrażliwić na różne sytuacje, które mogą się w rodzinie zdarzyć, pokazać, jakie wartości są szczególnie ważne, ale jednocześnie we współczesnej rodzinie mogą zanikać (czy też zanikają). Stąd na przykład obecne są w podręcznikach obrazy małżeństwa, które kieruje się wartościami moralnymi, dzieli się obowiązkami, wspólnie spędza czas („mąż układa kafle, żona maluje ściany”), rodziców, którzy nie kłócą się w obecności dziećmi, są z nich dumni, zaś dzieci są posłuszne swoim rodzicom, nie podejmują decyzji bez ich zgody („pójdę, tylko za zgodą rodziców”), tęsknoty za rodzicami („stęskniłem się za rodzicami i domem”), rodzeństwa żyjącego w zgodzie (autorzy proponują uczniom rozwiązać konflikt między rodzeństwem), rodziny zasiadającej przy jednym stole (nie przed telewizorem), prowadzącej serdeczne rozmowy, domowników szanujących się wzajemnie i rodziny jako najważniejszej wartości.

W podręcznikach gruzińskich obraz rodziny jest w dużym stopniu wyidealizowany („ტყვეობაში წმინდა ელენეს კუნძულზე“, „ჩირიკი და ჩიკოტელა“, „ჩემი თავგადასავალი”¹⁵) członkowie rodzin nie mają problemów związanych z zanikiem wartości, zwłaszcza wartości moralnych.

5.2. Obraz rodziny w podręcznikach gruzińskich

W tej części pracy podejmę próbę odpowiedzi na pytanie, jaki obraz rodziny jest przedstawiony w podręcznikach gruzińskich (jaki obraz rodziny dociera do ucznia) i czy odpowiada on rzeczywistemu obrazowi rodziny. Żeby znaleźć odpowiedzi na postawione pytania, konieczne jest zwrócenie uwagi na obecne w tekstach podręcznikowych następujące elementy: model rodziny, funkcje rodziny, osoby tworzące rodzinę, relacje między członkami rodziny oraz wartości i tradycje pielęgnowane w rodzinach gruzińskich.

¹⁴ Podr. kl. 3G, s. 8; Podr. kl. 3G, s. 28; Podr. kl. 3G, s. 285.

¹⁵ Podr. kl. 7, s. 206; Podr. kl. 6, s. 241; Podr. kl. 5, s. 88.

5.2.1. Rodzina gruzińska – ogólna charakterystyka

W badanych podręcznikach gruzińskich rodzina jest przedstawiona jako jedna z najważniejszych wartości¹⁶, jako dar od Pana Boga („მე ღმერთმა ცოლი და შვილი მიბოძა”¹⁷). Rodzina ukazana w podręcznikach to najczęściej krewni, których łączy wspólna krew¹⁸, wzajemna troska i miłość¹⁹. Rodzina jest nazywana skarbem i traktowana jak wielki skarb („დიდი განძია კაი ოჯახი”²⁰). Szczególne miejsce zajmuje pełna rodzina (to model aprobowany w podręcznikach, któremu poświęca się najwięcej uwagi). Pełna rodzina jest ważna dla społeczności, jej obecność napędza serca radością („დიდი აზნაღია კაი ოჯახი...ამით მაქვს გული გახსნილი, ოჯახი რომ სავსე მეგულება”²¹).

Typowa rodzina w podręcznikach gruzińskich jest wielopokoleniowa – składa się z ojca, matki, dzieci i dziadków, tworzą ją również krewni, którzy utrzymują między sobą ciepłe relacje, budowane na uczuciu miłości, a przejawiające się serdecznością i życzliwością we wzajemnych kontaktach, pomocą członkom rodziny i troską o nich („ჩემი თავგადასავალი“, „იავნანამ რა ჰქმნა“, „ჩემი ცხოვრების გზაზე”²²). W takiej rodzinie utrzymane są tradycje, obyczaje i zwyczaje. Są one wyraźnie afirmowane, postrzegane jako dobro wspólne. W rodzinie gruzińskiej istnieje wyraźny podział obowiązków. Większość zaprezentowanych w podręcznikach rodzin to zmodyfikowany model rodziny wielopokoleniowej, patriarchalnej. Charakterystyczny jest ścisły związek młodszej generacji z pokoleniem starszym, ale przedstawiciele różnych pokoleń mieszkają już osobno (osobne gospodarstwo prowadzą dziadkowie i osobne młodsze pokolenie)²³. Niezmienny jest natomiast model małżeństwa, jest to małżeństwo monogamiczne, jedno na całe życie. Taki model wynika z żywej w narodzie gruzińskim wiary chrześcijańskiej. Małżeństwo zazwyczaj ma jedno dziecko lub dwoje dzieci. Często jednak przywoływany jest w tekstach podręcznikowych obraz rodziny niepełnej („მარიტა“, „სიხლი”²⁴). Owa niekompletność nie jest jednak wynikiem rozwodu²⁵, lecz śmierci jednego z małżonków (rodziców). Nie wartościuje się negatywnie związków

¹⁶ W podręcznikach oprócz rodziny czołowe miejsca zajmują wartości, takie jak: ojczyzna, tożsamość narodowa oraz wiara chrześcijańska.

¹⁷ Pan Bóg dał mi żonę i dzieci (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 6, s. 175.

¹⁸ Leksem *krew* w gruzińskim naiwnym obrazie świata ma znaczenie nośnika informacji genetycznej.

¹⁹ Podr. kl. 8, 110–117.

²⁰ Podr. kl. 7, s. 97.

²¹ Podr. kl. 7, s. 97.

²² Podr. kl. 5, s. 88; Podr. kl. 5, s. 57; Podr. kl. 8, s. 120.

²³ Por. III Rozdział. Rodzina w świetle badań.

²⁴ Podr. kl. 8, s. 200; Podr. kl. 7, s. 111.

²⁵ Temat rozwodu ani razu nie został poruszony w podręcznikach gruzińskich.

nieformalnych, nie zwraca się uwagi na typ związku (formalny – nieformalny) ²⁶, gdyż w obyczajowości gruzińskiej związek nieformalny ma długą tradycję, nie jest czymś niewłaściwym („ვეფხისტყაოსანი”²⁶).

Podręczniki utrwalają obraz tradycyjnej gruzińskiej rodziny, patriarchalnej – o autorytarnej pozycji ojca. Ojciec jest postacią wyrazistą, ważną dla rodziny, „jednak, zdecydowanie więcej miejsca poświęcają matce, która jest przede wszystkim opiekunką życia rodzinnego i domowego ogniska”²⁷.

Na podstawie utworów zamieszczonych w podręcznikach gruzińscy uczniowie na pewno nie poznają partnerskiego, egalitarnego modelu rodziny. W przywołanych tekstach – zwłaszcza tych ukazujących przeciętną gruzińską rodzinę – trudno bowiem znaleźć obrazy rodziców (kobiety i mężczyzny), którzy w miarę równo dzielą się obowiązkami, wykonywaniem prac domowych. W proponowanych w podręcznikach tekstach wyraźny jest podział ról („ჩემი თავგადასავალი“, „შემზუნ“, „ჩიტების გამომზამთრებელი“²⁸): mąż nie pomaga żonie w prowadzeniu domu, żona nie towarzyszy mężowi, gdy ten buduje dom czy sprzedaje dom. Nie znajdziemy też obrazu wspólnej zabawy rodziców z dziećmi (niedostatecznie jest więc realizowana w podręcznikowych rodzinach funkcja rekreacyjna). Ojciec nie bawi się z najmłodszymi członkami rodziny, ponieważ jest zajęty pracą²⁹ (jeśli rodzina mieszka na wsi, pan domu wyjeżdża do pracy do miasta). Matce w zabawie z dziećmi przeszkadza często zmęczenie, nadmiar obowiązków. Jej czas wypełnia zajmowanie się domem, gospodarstwem i dziećmi. Pochłania ją troska o sprawy dnia codziennego. Nieco inaczej kształtują się relacje w rodzinach dobrze sytuowanych („ოცნანამ რა ჰქმნა”³⁰): ojciec jest pracowity, matka – tradycyjnie – zajmuje się rodziną, ale nie sama: w domowych obowiązkach, zwłaszcza w pracy na gospodarstwie, pomaga jej służba („ოცნანამ რა ჰქმნა”³¹). O bogactwie gospodarzy świadczy też ich dom, który jest dobrze wyposażony. Inny

²⁶ Podr. kl. 8, s. 182.

²⁷ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny w podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 25. Red. D. Krzyżyk. Katowice 2016, s. 160.

²⁸ Podr. kl. 5, s. 88; Podr. kl. 6, s. 78; Podr. kl. 7, s. 118.

²⁹ Z nadmierną działalnością zawodową mężczyzny, kosztem życia rodzinnego, utożsamiamy *pragmatyczny model ojcostwa* (por. T. Sosnowski: *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*. Warszawa 2011, s. 201–210), który usprawiedliwia wszelkie uchybienia wobec najbliższych korzyściami materialnymi. Zatem aktywność zawodowa jest tu najważniejszą powinnością mężczyzny. Dodajmy jednak, że jeśli ojciec dysponuje wolnym czasem, chętnie spędza go z dziećmi, ucząc ich własnych najlepiej rozwiniętych cech: przedsiębiorczości i praktycznego myślenia oraz umiejętności poradenia sobie w każdej sytuacji życiowej. Por. D. Grzelewska: *Miejsce ojca we współczesnej rodzinie*. W: *Rodzina w pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku. Problemy stare i nowe*. Red. E. Lubina. Lublin 2013, s. 28–29.

³⁰ Podr. kl. 5, s. 57 – 85.

³¹ Podr. kl. 5, s. 57.

też jest stosunek rodziców do dzieci, dorośli znajdują czas na spędzanie z dziećmi wolnego czasu, np. matka śpiewa córce, uczy się modlić, a ojciec bawi się z nią („ივნანამ რა ჰქმნა“³²).

Codziennie życie rodzinne, małżeńskie wyraźnie jest zorganizowane zgodnie z podziałem obowiązków między kobietą i mężczyzną. Mąż pracuje zawodowo (częsty jest obraz mężczyzny zapracowanego, zmęczonego; por. „ჩიტების გამომზამთრებელი“³³, żona troszczy się o niego, podaje mu obiad, krząta się w domu, dba o sprawy codzienne („ჩიტების გამომზამთრებელი“³⁴). Nie spotykamy się w podręcznikach z obrazem żony wymagającej od męża pomocy, współodpowiedzialności za gospodarstwo domowe. „Ponadto, co warto podkreślić, dobra żona nie tylko jest poddana mężowi, gospodarna, pracowita, ale także okazuje szacunek rodzicom męża. O szacunku, jakim kobieta darzy teściów, o relacjach synowa – teściowie traktuje jeden z podręcznikowych utworów. Jest to historia kobiety, której mąż ze względu na działalność polityczną zostaje uwięziony. Żona pod nieobecność męża mieszka w domu jego rodziców³⁵. Do dzisiaj, zgodnie z gruzińską obyczajowością, wierna żona powinna czekać na swojego męża i zostać z teściami, opiekować się nimi i w ten sposób okazywać szacunek rodzicom męża i jego rodzinie³⁶. Dominacja mężczyzny nie przejawia się w relacjach między kobietą a mężczyzną, a w obowiązkach, które wykonują małżonkowie. To kobieta zazwyczaj rządzi domem i podejmuje decyzje związane z gospodarstwem domowym i członkami rodziny. Mąż (ojciec) natomiast nigdy nie uczestniczy w sprawach domowych, nie pomaga żonie w sprzątaniu, gotowaniu itd. Podręcznikowe teksty przekazują uczniom stereotypowy obraz rodziny, wyraźnie preferują model patriarchalny.

Rzadko występują w podręcznikach teksty odnoszące się do wspólnego spędzania czasu wolnego czy innej formy rekreacji wszystkich członków rodziny. Nie spotkamy sytuacji, w której rodzice razem z dziećmi wyjeżdżają na wycieczkę, do teatru, do parku itd. Wspólne spędzanie czasu ma miejsce jedynie podczas spożywania posiłków.

Rodzina w podręcznikach gruzińskich na ogół mieszka na wsi w domkach jednorodzinnych lub piętrowych z balkonem³⁷, dużym ogrodem, podwórkiem, różnorodnymi kwiatami, owocami, obowiązkowo z winoroślą i gospodarstwem domowym. Wielkość i wyposażenie domu zależy od sytuacji materialnej rodziny. Wręcz sielankowy obraz dopełniają białe ściany domostwa, niebieskie firanki w oknach. Przede wszystkim w podręcznikach

³² Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 160–161; Podr. kl. 5, s. 57.

³³ Podr. kl. 7, s. 118.

³⁴ Podr. kl. 7, s. 118.

³⁵ Podr. kl. 8, s. 58.

³⁶ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 163.

³⁷ Podr. kl. 7, s. 164.

obrazowane są rodziny przeciętne, o średnim statusie materialnym. Wiele podręcznikowych rodzin ma kłopoty materialne (dlatego ojciec rzadko jest obecny w domu i wyjeżdża do pracy do miasta). Spotykamy się również z rodzinami, które mieszkają w stolicy (Tbilisi) i mają dostatni dom. Wykładnikiem ich dobrobytu jest błyszcząca podłoga w domu, zadbane meble, obrazy na ścianie i półki z książkami³⁸. Nierzadko także o bogactwie rodziny świadczy fakt, że pani domu w jego prowadzeniu pomaga służąca. Są to rodziny o stabilnej sytuacji materialnej. Mimo takiego zróżnicowania statusu materialnego podręcznikowych rodzin, autorzy książek dla ucznia oraz pisarze gruzińscy rzadko zwracają uwagę na wartości materialne, rzadko poświęcają im więcej uwagi. Najczęściej akcentują moralną stronę życia.

Pełną rodzinę tworzą rodzice i dzieci. Jednak – co może zaskakiwać – obrazów szczęśliwych dzieci w podręcznikowych tekstach nie znajdziemy wiele. Najmłodsi – bohaterowie utworów przywołanych w podręcznikach – często mają trudne dzieciństwo: umierają ich rodzice, zostają sierotami, wychowują ich dziadkowie. Bywa też i tak, że dziecko jest porwane, niekiedy samotne, biedne, głodne, może liczyć tylko na siebie i samodzielnie dawać sobie radę w życiu. Dziecko, które znalazło się w trudnej sytuacji (zostało sierotą lub półsierotą – ten ostatni obraz jest częsty w podręcznikach), potrafi jednak zadbać o siebie i – zazwyczaj – o matkę wdowę; jest odpowiedzialne, pracowite, zaradne. Dbą o cały dom, rozpala ogień w kominku, zajmuje się żywym inwentarzem. Troszczy się o matkę, okazuje jej wielką miłość i przywiązanie („შეშაბე“) ³⁹. Często kobieta sama wychowuje dzieci, ponieważ jej mąż jest na przykład na wojnie, pracuje daleko od domu albo nie żyje⁴⁰.

Wspólne dla wszystkich analizowanych gruzińskich podręczników jest to, że życie rodzinne nie jest wyidealizowane (choć arkadyjskie bywa otoczenie, w którym żyje rodzina). Losy podręcznikowych bohaterów często są trudne, związane z życiowymi przeciwnościami. Autorzy przedstawiają podręcznikowych członków rodziny, którzy są smutni, nieszczęśliwi z powodu tęsknoty za rodziną, domem, ojczyzną, „słodkim” dzieciństwem. Takie sytuacje tłumaczą melancholijny, refleksyjny nastrój bohaterów, ich przygnębienie („რამ შემეძნა ადამიანად”⁴¹). Dzięki jednej z podręcznikowych opowieści uczniowie mogą poznać osieroconego dziesięcioletniego chłopczyka, wczuć się w jego smutny nastrój, który z tego powodu jest nieszczęśliwy, tęskni za rodzicami i wyobraża sobie swoich rodziców („...თავბალუნული ბიჭი იდგა ცაცხვის ძირში, სევდიანი თვალებით დასცქეროდა

³⁸ Podr. kl. 6, s. 78; Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 160.

³⁹ Ibidem, s. 164.

⁴⁰ Podr. kl. 8, s. 58–59.

⁴¹ Podr. kl. 8, s. 27.

ტალახში ამოსვრილ საკუთარ შიშველ ფეხებს...და ფიქრობდა: „როგორ ჰგავს ეს მოხუცი კაცი მამაჩემს, თეთრთმიანი, შავწარბეზა, ფართო ცხვირი, ლამაზი, სევდანარევი, ღიმილიანი თვალები, ბოხი ხმა, თვალებსაც თუ დავხუქავ და წარმოვიდგენ, ალბათ, სულ მთლად მამაჩემივით გახდება...”და ბიჭმა თვალები დახუჭა⁴²). *Obraz trudnej sytuacji, samotności dziecka jest budowany bardzo sugestywnie. Przygnębienie bohatera oddaje jego gorzka skarga zanoszona do Boga: „რად გამაჩინე უფალო / რატომ არ მოვედ წვიმადა / ამითვისებდნენ ღრუბლები / თან მატარებდნენ შვილადა“⁴³.*

Pomimo wszystkich trudności, których doświadczają podręcznikowi bohaterowie, można powiedzieć, że większość portretowanych rodzin nie poddaje się złemu losowi, a tym, co je wzmacnia, jest wzajemna miłość jej członków („შემაზე“⁴⁴). Motyw kochającej się rodziny jest bardzo częsty w podręcznikowych tekstach. To swoisty wzór do naśladowania dla młodych pokoleń.

5.2.2. Życie codzienne

Życie codzienne podręcznikowych bohaterów różni się w zależności od miejsca zamieszkania oraz ich sytuacji materialnej. Teksty podręcznikowe zarówno przynoszą nam obraz rodzin zamożnych, jak i uboższych. Ich życie oczywiście różni się. Różnice dotyczą i świata dorosłych, i świata dzieci.

Rodzina zamożna ma służących, a rodzice tylko pilnują porządku, nie angażują się w sprawy gospodarstwa domowego. W większości przypadków rodzice w rodzinach zamożnych są aktywni zawodowo, pracują w różnych zawodach. Dzieci chodzą do szkoły. Po zajęciach szkolnych dzieci bawią z sąsiadami – kolegami na podwórku, grają w piłkę, a dorośli w tym czasie zajmują się domowymi sprawami bądź robią sobie krótką drzemkę po obiedzie (sjesta). W rodzinach dobrze sytuowanych często czas po szkole i pracy członkowie rodziny spędzają razem. Rodzice rozmawiają z dziećmi na różne tematy, razem jedzą posiłki, wieczorem

⁴² Pod lipą stał chłopczyk z opuszczoną głową. Ze smutnymi oczami wpatrywał się w swoje brudne z błota bose stopy... i myślał: „jaki jest podobny do mojego ojca ten starszy mężczyzna, ma takie same białe włosy, czarne brwi, szeroki nos, ładne smutnie uśmiechające się oczy, głuchy głos. Jak zamknę oczy i wyobrażę go sobie, to na pewno będzie całkiem jak mój tata. Chłopiec zamknął oczy (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 7, s. 111.

⁴³ Po co się urodziłem, Boże / dlaczego nie przyszedłem na świat deszczem / opiekowałyby się mną chmury / i brałyby mnie ze sobą jako dziecko (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 8, s. 26.

⁴⁴ Podr. kl. 6, s. 78.

wspólnie siedzą przy kominku⁴⁵, czytają książki, modlą się itd. („ჩემი თავგადასვენალო“⁴⁶). Te zachowania, działania mają charakter wspólnototwórczy, budują więź między rodzicami i dziećmi. Wyraźnie widać, że w rodzinie jest realizowana funkcje socjopsychologiczne: potrzeba kontaktu z dziećmi, potrzeba wzajemnego ciepła, przebywania ze sobą, traktowanie domu jako miejsca odpoczynku, wspólne spędzanie czasu wolnego. W jednym z gruzińskich podręczników czytamy, że od razu po obudzeniu się dzieci (rodzeństwo) czytają modlitwy, potem idą się umyć, ubierają się, jedzą śniadanie, czytają książki albo idą się uczyć, po czym mają czas wolny („ჩემი თავგადასვენალო“⁴⁷). Pośrednio zatem dowiadujemy się o wychowaniu religijnym dzieci w rodzinie gruzińskiej, o tym, że w tradycyjnej rodzinie realizowana jest też funkcja religijna.

Częściej jednak w utworach zamieszczonych w podręcznikach jest przywoływana biedna rodzina, której codzienne życie i losy związane są ze wsią („ჩორიკი და ჩიკოტელა“, „ბიჭი და ძაღლი“⁴⁸). Życie na wsi jest trudniejsze, często wymaga ciężkiej pracy na gospodarstwie⁴⁹. W takich rodzinach obowiązki domowe ograniczają rodzicom możliwość spędzania czasu z potomstwem, dzieci pomagają rodzinie w sprawach domowych i w gospodarstwie, rozpalają ognisko, idą do lasu po drzewo. Jeden z utworów, który znalazł się w podręczniku gruzińskim, opisuje życie codzienne w rodzinie chłopskiej: „od rana do wieczora wszystko jest w ruchu, członkowie rodziny (między innymi dzieci) cały czas są zajęci pracą. Mężczyźni wcześniej rano idą pracować na polu czy do lasu. Obiady i kolacje przynoszą im na miejsce, do domu mężczyźni wracają późno w nocy. Kobiety z kolei zajmują się sprawami rodzinnymi. Pod ich opieką jest bydło, kury, zajmują się sprzątaniami, przygotowywaniem posiłków i wieloma innymi rzeczami. Gdy dziecko obserwuje wykonywaną pracę, samo się angażuje i jednocześnie się uczy. Kiedy miałem pięć lub sześć lat, bardzo dobrze wiedziałem, jak karmić bydło, dbać o ptaki, kosić trawę, sadzić, zbierać zboża, przygotowywać obiady, karmić psa, gotować i tak dalej”⁵⁰. W przywołanym fragmencie tekstu sportretowana została rodzina, w której zachowany jest tradycyjny podział ról. Dzieci obserwują rodziców, zajęcia dorosłych i szybko same uczą się różne domowe czynności wykonywać. To rodzina, ognisko domowe jest dla dziecka pierwszą szkołą życia. W rodzinie dziecko uczy się obowiązkowości,

⁴⁵ Ilustracja. Podr. kl. 5, s. 110. Ilustracje podkreślają wyidealizowany obraz rodziny.

⁴⁶ Podr. kl. 5, s. 88.

⁴⁷ Podr. kl. 5, s. 88.

⁴⁸ Podr. kl. 6, s. 241; Podr. kl. 6, s. 53.

⁴⁹ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 160.

⁵⁰ Podr. kl. 5, s. 89.

pracy, wspólnego działania, działania dla dobra innych. Jest przygotowywane do pełnienia ról społecznych w dorosłości (funkcja socjalizacyjna rodziny).

Materiał zawarty w podręcznikach gruzińskich utrwała stereotypowe wyobrażenia o rodzinie, między innymi typowy podział obowiązków na męskie i kobiece. Ojciec ma obowiązki poza domem, a kobieta zajmuje się wszystkimi sprawami związanymi z gospodarstwem domowym („მამაჩემი ოჯახის საქმეებში არ ერეოდა, სულ დედაჩემის ხელში იყო”⁵¹). Można zauważyć także, iż dziecko (przede wszystkim to z rodzin uboższych) uczestniczy w sprawach rodzinnych, pomaga rodzicom, dziadkom. Oprócz nauki, zabawy, wspólnego czasu spędzanego z rodzeństwem, sąsiadami, przyjaciółmi, dziecko (zazwyczaj to najmłodsze) robi drobne zakupy, często jest wysyłane do sklepu, piekarni albo na polecenie starszych przynosi coś z zewnątrz („ერთი გაირბინე დუქანში და მოიტანე...გაიქეცი მეფურნესთან...”⁵²/ „გარს ვეხვენით დედ-მამას”⁵³). Wszyscy członkowie rodziny mają zatem swoje obowiązki, nie są z nich zwolnieni nawet najmłodsi. Rodzina jest ukazana jako bardzo ważne środowisko wychowawcze i socjalizacyjne, „które w znacznym stopniu wpływa na kształtowanie się u dzieci określonych wartości, przekonań i postaw, a także dążeń i aspiracji życiowych”⁵⁴. Co też istotne, obowiązki dzieci mieszczą się w modelu rodziny tradycyjnej, są przede wszystkim „rozumiane jako aktywność (praca) na rzecz domu i rodziny (obowiązki intrafamiliarne)”⁵⁵.

Autorzy podręczników gruzińskich swoim odbiorcom (uczniom) dają możliwość wypowiedzenia się na temat ich własnego życia codziennego. W poleceniach proszą uczniów, żeby opisali swoje życie codzienne, w tym m.in.: jak się zaczyna ich poranek; kto się budzi pierwszy w rodzinie, czym się zajmują po obiedzie starsi domownicy i dzieci⁵⁶. Odczytanie prac domowych na lekcji będzie miało istotny walor wychowawczy – uczniowie zapewne poznają różne sposoby funkcjonowania rodzin, różny podział obowiązków. Być może nauczą się w ten sposób szacunku dla inności, uzmysłwią sobie, że różne są modele rodziny.

⁵¹ Mój tata nie wtrącał się w sprawy rodzinne, wszystko było w rękach mojej mamy (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 5, s. 100.

W języku gruzińskim sprawy domowe nazywane są sprawami rodzinnymi („ოჯახის საქმეები“).

⁵² Pobiegij do sklepu i przynieś... pobiegij do piekarza... (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 9, s. 89.

⁵³ Otaczaliśmy mamę i tatę (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 5, s. 126.

⁵⁴ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 2009, s. 155–156.

⁵⁵ E. Budzyńska: *Więzi międzypokoleniowe w rodzinie w kontekście przemian społecznych i kulturowych*. W: *Dylematy życia rodzinnego*. Red. M. Szyszka. Lublin 2016, s. 24.

⁵⁶ Podr. kl. 5, s. 93.

5.2.3. Wychowanie dzieci

Rodzice wypełniają swoje obowiązki wobec dzieci, jednak zadania są podzielone w określony sposób. Każdy z rodziców troszczy się o swoje potomstwo, stara się wprowadzić dzieci w świat wartości, martwi się o ich przyszłość, razem z dziećmi przeżywa ciężkie momenty w ich życiu, wspiera je. Należy jednak zauważyć, że w podręcznikowych rodzinach rodzice nie robią tego wspólnie. Sporadyczne pojawiają się sytuacje, w których ojciec bawi się z dziećmi, uczestniczy w zabawie (podpowiada dziecku, co ma zrobić, jak ma wybrnąć z jakiejś trudnej zabawowej sytuacji). To jednak częściej ojciec czyta pociechom książki, opowiada im historię kraju (funkcja kulturalna). W razie potrzeby sięga po radykalniejsze metody, przede wszystkim jest surowy i wymagający, pokazuje dzieciom, jak należy się prawidłowo zachować w danej sytuacji (funkcja edukacyjna, funkcja socjalizacyjna)⁵⁷. W podręcznikach kilkakrotnie wspomniane jest, że w trudnych wychowawczych sytuacjach (na przykład: dziecko jest niegrzeczne, nie chce się uczyć), jedynie ojciec może doprowadzić do rozwiązania problemu („კაცის ხელი უნდა. მე, უძლური დედაკაცი ვარ“⁵⁸). Jest zatem ojciec autorytetem, kimś, z kim wszyscy członkowie rodziny się liczą (jest to nie tylko autorytet wynikający z funkcji, ale także autorytet wiedzy). Jednocześnie zawsze akcentowana jest wielka miłość ojca do dzieci i troska o nie. Dzieci – ten motyw jest częsty w tekstach podręcznikowych – nadają sens życia⁵⁹ rodzicom i bliskim krewnym. We włączonych do podręczników utworach „dzieci są przede wszystkim przedstawiane jako skarb rodziców, powód do dumy i radości (por. *wschodzi słońce na dziecku; do szaleństwa ją [córkę] kochają*⁶⁰)”. Podkreślana jest międzypokoleniowa więź, przede wszystkim emocjonalna (obejmująca przywiązanie, wzajemną miłość), ale i na przykład auksyliarna (obejmująca udzielanie i/lub otrzymywanie międzyosobowego/międzygeneracyjnego wsparcia)⁶¹. Zdarza się bowiem, że „dziecięcy bohater wymaga od bliskich szczególnej troski, ponieważ jest chory. Cała rodzina okazuje wówczas dziecku wsparcie, spotyka się i pomaga mu dojść do zdrowia” („საბავშვო მინიატურები“)⁶².

⁵⁷ „...უნდა ვთქვა, რომ სპარტანულად გვზრდიდნენ...” – „...muszę powiedzieć, że wychowali nas w sposób spartański...” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 5, s. 112.

⁵⁸ Jemu jest potrzebna męska ręka, ja kobieta jestem bezsilna (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 7, s. 112.

W podręcznikach utrwalony jest rzeczywisty stosunek dzieci do ojca, w którym potomstwo pomimo wielkiej miłości do matki, bardziej słucha ojca, żywi wobec niego szacunek i okazuje mu posłuszeństwo.

⁵⁹ Podr. kl. 8, s. 309.

⁶⁰ Wypowiedzenie w języku gruzińskim *მზის ამოსვლა ვიღაცაზე* [*mzis amoswla wighacaze*] – *wschodzi słońce na kimś* oznacza ‘kogoś bardzo mocno kochać, komuś bardzo mocno zależy na innej osobie’.

⁶¹ E. Budzyńska: *Więzi międzypokoleniowe w rodzinie...*, s. 19.

⁶² Podr. kl. 9, s. 125; Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 163–164.

Utrwalony tradycją jest też sposób wychowywania dzieci, kształcenia u nich pożądanых cech. Ten komponent funkcji wychowawczej też nawiązuje do tradycyjnego, stereotypowego modelu rodziny i typowych cech jej członków. „Dziewczynki wychowuje się w duchu skromności, uczciwości. Mają być dumne, powściągliwe w relacjach z płcią przeciwną, mają mieć poczucie własnej godności. Chłopcom natomiast wpaja się, że powinni być odważni, odpowiedzialni, powinni szanować dziewczęta i kobiety. Kształtuje się w nich poczucie własnej wartości. Można też zauważyć, że dzieci bardziej angażują się w pomoc matce niż ojcu, włączają się w domowe obowiązki. Przed powrotem mamy z pracy sprzątają i gotują obiad dla całej rodziny, potrafią tkać dywany, są pracowite. Starsze dzieci często są przykładem dla młodszego rodzeństwa. Chłopcy nierzadko naśladują swoich ojców i dziadków, a dziewczynki swoje matki i babcie. Podział ról i obowiązków jest niezmienny, utrwalony wielowiekową tradycją – jedne są charakterystyczne dla kobiet, inne – dla mężczyzn”⁶³.

Wiele tekstów podręcznikowych wskazuje na to, że wychowanie dzieci należy do obowiązków kobiety. Od gruzińskiej matki wymaga się odpowiedniego sposobu wychowania chłopca oraz odmiennego sposobu wychowania dziewczynki. Tak do obowiązków matki należy wychowanie chłopca jako bohatera narodu, w duchu wolności, gruzińskości, jedności („ქართველის დედას“⁶⁴). Metaforycznie matka jest nazywana „piersią Gruzina” („ძუძუ ქართველისა“), która wychowuje syna – przyszłego bohatera dla ojczyzny⁶⁵. Dzięki sposobowi wychowania gruzińskie matki wpajają chłopcom takie wartości, jak: „nieustanny strach przed Bogiem, wierność ojczyźnie, ogromny szacunek do rodziców i krewnych („ამ კეთილმა დედამ ჩაუნერგა გულში ...განუმორებელი ღვთის შიში, ერთგულება მამულისა, განუმომელი პატივისცემა მშობელთა და ნათესავთა”⁶⁶). A zatem „rodzina w sferze wartości odgrywa nieocenioną rolę, zajmuje bardzo ważne miejsce w kształtowaniu i przekazywaniu norm moralnych”⁶⁷. Nieco inaczej podchodzi się do wychowania dziewcząt. W dziewczynce matka ma za danie zaszcześcić skromność, posłuszeństwo, wierność rodzinie i

⁶³ Ibidem, s. 165.

⁶⁴ Podr. kl. 8, s. 76.

⁶⁵ „ქართველის დედაო! ძუძუ ქართველისა / უწინა მამულსა უზრდიდი შვილსა / დედის ნანასთან ქეთინი მთისა / მას უმზადებდა მომავალ გმირსა” – „Gruzinska matka! Piers Gruzina / kiedyś dla ojczyzny wychowywała syna / twoja kołysanka przy górskim płaczu / dla ojczyzny przygotowywała bohatera” (Tłum. K. A. K).

„Piers matki” używana jest w znaczeniu przenośnym – metaforycznie, które oznacza mleko matki, którym karmi dziecko. Podr. kl. 8, s. 76-77.

⁶⁶ Jeden z gruzińskich pisarzy Grigol Orbeliani wspomina w swojej autobiografii, że dzięki dobrej matce ma w sobie wymienione wartości. Podr. kl. 9, s. 212.

⁶⁷ A. Zaborowska: *Rodzina jako wartość. Konsekwencje przemian wartości małżeńskich i rodzinnych*. Lublin 2012, s. 30.

mężowi („ერთგული ოჯახისა და ქმრისა”⁶⁸), umiejętności dobrej gospodyni, żony, która swoją obecnością „oświecili” dom męża („ვის ოჯახშიც შევლენ - გაანათლებენ”⁶⁹). A zatem dziewczynki są przygotowywane do pełnienia tradycyjnych ról – matki, żony, gospodyni domowej, przygotowywane do życia raczej w rodzinie patriarchalnej.

Z przedstawionych analiz wynika, że „dla podręcznikowych rodziców najważniejszym zadaniem jest wychowanie dzieci i ich formacja moralna (przekazanie wartości, zasad i norm życia rodzinnego oraz społecznego). To jednak na matce spoczywa największa odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia. Przekonujemy się o tym między innymi na podstawie wypowiedzi dzieci: „...matka cię nie wychowała...?”⁷⁰, „...matkę musiała mieć niedobrą”⁷¹, fraz. „ზოგი რა მრუდე ვარსკვლავზე დაებადება დედას”⁷² – „niektórzy pod krzywą gwiazdą się urodzili u matki”, fraz. „რა თონეში უნდა იწვოდეს მაგის დედის გული...”⁷³ – „w jakim piekle się piecze serce jego matki”, „...nie masz matki, niech matka przyjdzie...”⁷⁴. Należy także zaznaczyć, że autorzy podręczników gruzińskich także w materiale ćwiczeniowym podkreślają dominującą rolę matki w wychowaniu dzieci. Autorzy pytają uczniów m.in. o to, czy pamiętają, co matka śpiewała im w dzieciństwie (nie oboje rodzice lub ojciec).

O szczegółowej roli matki w wychowaniu dzieci świadczą również ilustracje zamieszczone w podręcznikach, na których można zauważyć, że dziecko siedzi na kolanach u matki⁷⁵, córka biegnie do matki⁷⁶, matka spaceruje z synem w lesie⁷⁷. Ilustracje te przedstawiają idealne relacje między matką a jej dziećmi. Warto zaznaczyć, że dominująca rola matki w wychowaniu potomstwa ma wpływ także na to, że matka częściej podejmuje decyzje w sytuacjach związanych z dziećmi, dotyczących dzieci („ჩემი თავგადასავალი”⁷⁸).

W badaniach nad obrazem wychowywania gruzińskich dzieci na uwagę zasługuje przedstawiony w podręczniku stary obyczaj gruzińskich rodzin, według którego rodzice wybierają narzeczonego dla córki i decydują, kiedy ma ona wyjść za mąż. W utworach odnajdujemy przykłady rodziców zastanawiających się, czy jest już czas, by wydać córkę za

⁶⁸ Podr. kl. 8, s. 106.

⁶⁹ Oświećlą rodzinę, w którą wejdą (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 8, s. 89.

⁷⁰ Podr. kl. 5, s. 27.

⁷¹ Podr. kl. 5, s. 28.

⁷² Podr. kl. 5, s. 29.

⁷³ Podr. kl. 9, s. 39.

⁷⁴ Podr. kl. 5, s. 30; Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 163.

⁷⁵ Podr. kl. 5, s. 58.

⁷⁶ Podr. kl. 5, s. 82.

⁷⁷ Podr. kl. 5, s. 205.

⁷⁸ Podr. kl. 5, s. 88.

მამი („ჩემი ცხოვრების გზაზე“⁷⁹), obraz ojca i matki intensywnie szukających narzeczonych dla córek (bo według nich mają już odpowiedni wiek, by wyjść za mąż) („დარისპანის გასაქორი“⁸⁰), a także babcię, która mimo sprzeciwu wnuczki wydaje ją za mąż („მარიტა“⁸¹). To zatem dorośli w dużym stopniu decydują o losach młodego pokolenia, zwłaszcza od woli starszych są uzależnione dziewczęta. Te podręcznikowe obrazy mogą być interesujące dla uczniów, pokazują im bowiem takie zwyczaje, które odchodzą powoli w zapomnienie w związku z emancypacją kobiet, ze zmieniającym się (choć w Gruzji jednak dość wolno) modelem rodziny.

W wychowaniu dzieci rodzicom często pomagają inni członkowie rodziny (babcia, dziadek, ciocia). Zdarza się to najczęściej wtedy, gdy rodzice pracują albo nie żyją. W rodzinach niepełnych (np.: nie żyje ojciec) oprócz krewnych w wychowaniu dzieci pomagają matce znajomi, przyjaciele rodziny. To oni zapewniają dzieciom czułość, miłość, bezpieczeństwo, a także pomoc w różnych życiowych sytuacjach⁸². Ważna zatem w społeczności gruzińskiej jest nie tylko więź między członkami najbliższej rodziny, ale także więź z dalszymi krewnymi oraz z przyjaciółmi, sąsiadami i znajomymi.

5.2.4. Osoby tworzące rodzinę

Rodzinę tworzą jej członkowie, ci, których łączą – w ujęciu tradycyjnym – więzy krwi.

5.2.4.1. Rodzice (tata – mama, mąż – żona)

Ojciec. Postać ojca przywoływana jest dość rzadko w podręcznikowych tekstach, ale jest ona bardzo wyrazista, zawsze też wartościowana pozytywnie. To ojciec „jest przede wszystkim odpowiedzialny za spełnianie funkcji ekonomicznej (polega ona na zaspokajaniu potrzeb materialnych rodziny)”⁸³. Ojciec z podręcznikowych tekstów wybiera taki rodzaj prac, które wymagają siły, sprawności fizycznej, niekiedy odwagi. Do jego obowiązków należy rozpalanie ognia w kominku, budowanie domu, praca na dworze, zajmowanie się gospodarstwem („ჩემი ცხოვრების გზაზე“)⁸⁴. Podręcznikowy ojciec często pracuje poza

⁷⁹ Podr. kl. 8, s. 120.

⁸⁰ Podr. kl. 8, s. 83.

⁸¹ Podr. kl. 8, s. 200.

⁸² „პატარა თინიკო უმამოდ იზრდებოდა და ვცდილობდით ბავშვისათვის ალერსი და დახმარება არ მოგვეკლო“ – „Mała Tiniko wychowywała się bez ojca, staraliśmy się, żeby dziecku nie brakowało czułości i pomocy” (Tłum. K. A. K.). Podr. kl. 9, s. 124.

⁸³ F. Adamski: *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa 1982, s. 49–63.

⁸⁴ Podr. kl. 8, s. 120; Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 160.

domem, jego obowiązki nieraz wymagają ciężkiej pracy fizycznej, występuje on w roli rolnika, leśniczego, żołnierza, lekarza, szlachcica, przedstawiciela lokalnej społeczności (sołtys) („ჩემო თავგადასავალი“⁸⁵). To ojciec zajmuje się też winnicą i produkuje wino. Traktuje to jako hobby i dużo czasu spędza przy winorośli („ვაზს ეხვეოდა, ჰკოცნიდა“⁸⁶). Podczas gruzińskiej uczty (supry) jest wodzirejem (tamadą) i wygłasza toasty.

Podręcznikowy ojciec „odgrywa rolę żywiciela, opiekuna. Zapewnia członkom rodziny poczucie bezpieczeństwa i przynależności do jakieś wspólnoty, której jest głową (funkcja opiekuńczo-zabezpieczająca). Ojciec jest także przekazicielem zwyczajów i tradycji kultywowanych w domu rodzinnym oraz w społeczeństwie (funkcja socjalizacyjna). Jest dla swoich najbliższych autorytetem, tym, który ma wiedzę, stoi na straży tradycji (zarówno tych ogólnonarodowych, jak i rodzinnych, związanych z pełnionymi rolami społecznymi)”⁸⁷. W podręczniku dla klasy piątej w jednym z utworów przywołany jest obraz ojca, który opowiada dzieciom historię Gruzji⁸⁸, w innym – ojca, który rozpieszcza syna – swojego następcę niejako wbrew matce, która walczy o poprawne zachowanie chłopaka⁸⁹. Z kolei w podręczniku dla uczniów klasy siódmej znalazła się baśń Sulchana-Saby Orbelianego *Sila w jedność*⁹⁰. Ojciec – bohater tej baśni – poucza swoich synów, nakazuje im, aby trzymali się razem, żyli w zgodzie (przekazuje im zatem wiedzę o normach i wartościach), ponieważ wówczas wróg nie będzie mógł ich pokonać. A zatem ojciec przejął na siebie obowiązek przekazania potomkom nie tylko informacji potrzebnych do normalnego funkcjonowania, ale także uczy ich prawidłowego zachowania się w określonych sytuacjach oraz przekazuje im normy i zasady, wartości niezbędne w codziennym życiu (funkcja socjalizacyjna)⁹¹.

Podręcznikowe teksty przedstawiają ojca jako uprzejmego, czasem bezpośredniego, otwartego, wesołego człowieka, który dużo pracuje dla dobrobytu swojej rodziny („...ძალზე მშრომელი იყო...ცისკრიდან ბინდამდის მუშაობდა”⁹²). Bywa też wyposażony ojciec i w inne cechy charakteru: hart ducha, odwagę, nieugiętość. Często w podręcznikach eksponowaną cechą gruzińskiego mężczyzny jest odwaga. Ten obraz utrwalają nie tylko teksty, w których mężczyzna heroicznie umiera („პირველად ომის დამწყებო, ბრძოლის ველს

⁸⁵ Podr. kl. 5, s. 88.

⁸⁶ Przytulał się i całował winorośl (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 6, s. 242.

⁸⁷ Podr. kl. 5, s. 128.

⁸⁸ Podr. kl. 5, s. 127.

⁸⁹ Podr. kl. 7, s. 120.

⁹⁰ Podr. kl. 7, s. 22.

⁹¹ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny ...*, s. 161.

⁹² ...był bardzo pracowity ... od jutrzeńki do zmroku pracował (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 6, s. 241.

ბოლოს სწირავდეს“ / „სჯობს მოკვდეს მშვიერ - ტიტველი, კვდებოდეს არა გმინავდეს, თავის სამარხად სახელსა სწირავდეს“⁹³), ale także zamieszczane w podręcznikach ilustracje, na których ojciec jest ubrany w tradycyjny strój „czocha”⁹⁴, poluje w górach w ciężkich warunkach⁹⁵. Obraz ten obecny jest również w treści pytań i poleceń do ćwiczeń („ვის შეიძლება ეწოდოს „კაი ყმა“ დღეს? / რად უნდა იქცეს ყმაწვილი ოჯახისა და ქვეყნისთვის?“⁹⁶).

Matka. W podręcznikach gruzińskich dużo tekstów jest poświęconych matce. Postać matki jest ważna, w tekstach reprezentuje ona gruzińską kulturę (jej trwałość, międzypokoleniową ciągłość), jest symbolem dobroci, czułości, troski i miłości. Jej rola w życiu innych domowników jest bardzo ważna i wyraźna. Macierzyństwo to jej najważniejsza rola, najistotniejsze zadanie do wypełnienia. Radość z bycia matką, z więzi z potomkami sprawia, że kobieta zapomina o trudach ciąży, porodu, o bólu, który towarzyszył jej, gdy wydawała dziecko na świat („დედამ რა შვას მე, პირველთა ჭირთ აღარ მოიხსენებსა, მის სიხარულით დაჰკარგავს ილაოს მგზავრთა სენებსა“⁹⁷). Macierzyństwo w gruzińskich podręcznikach jest wartościowane pozytywnie. Wiąże się z szeregiem tradycyjnych zachowań, zwyczajów, obyczajów, rytuałów, norm zachowania związanych z opieką nad dziećmi i ich wychowaniem. Wiele z nich jest charakterystycznych dla gruzińskiej kultury.

W podręcznikowych tekstach „podkreślana jest wysoka pozycja aksjologiczna matki w rodzinie. Słowo ‘matka’ stanowi zwykle element triady podstawowych pojęć egzystencjalnych: „dom” – „rodzina” – „matka”. W utworach zamieszczonych w analizowanych podręcznikach matka to osoba ciepła, opiekuńcza, aktywna przede wszystkim w środowisku wewnątrzrodzinnym, ale też odczytana, dobrze znająca się na rękodziele. Do zadań kobiety – matki i żony – należy zajmowanie się domem, gotowanie, wychowywanie dzieci („დედა დიასახლისი/ დედაკაცო საწველი მოიტანე, ძროხა მოწველე / ცოტა რამ ჩაგვიდე

⁹³ Dobry mężczyzna powinien pierwszy zaczynać wojnę i jako ostatni opuszczać pole walki / lepiej niech umiera z głodu bez ubrań (aforyzm), umiera nie stękając, ale poświęca życie dla swojego „imienia” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 9, s. 56; „Imię mężczyzny” w języku gruzińskim używane jest w znaczeniu odwagi, męskości.

⁹⁴ Chokha [czokha] – płaszcz, będący częścią tradycyjnego narodowego gruzińskiego stroju męskiego.

⁹⁵ Podr. kl. 6, s. 192; Podr. kl. 9, s. 316;

⁹⁶ „Kogo można nazwać „odważnym mężczyzną” w dzisiejszych czasach? / jakim powinien być mężczyzna dla swojej rodziny i ojczyzny?” (Tłum. K. A. K).

⁹⁷ „Kiedy matka rodzi syna, nie pamięta o swoich bolesnych przeżyciach, radość z narodzin syna jest tyle wielka, że matka zapomina o istniejącym bólu (Tłum. K. A. K);

W danym fragmencie autor pisze o narodzinach syna, jednak chodzi ogólnie o dziecko.

საქმელი გზაზე”⁹⁸). Trzeba jednak podkreślić, że w analizowanych podręcznikach znajdziemy także obrazy kobiety, która pracuje na farmie, w szkole jako nauczycielka albo w szpitalu jako lekarka (wykonuje zatem zawody wysokiego społecznego zaufania, które często wymagają cech takich jak, opiekuńczość, empatia). Mimo obrazów aktywności zawodowej kobiety w gruzińskich podręcznikach nie znajdziemy odniesień do tzw. syndromu superkobiety, nie jest więc w obraz matki wpisane przekonanie, że kobieta powinna być najlepsza w każdej dziedzinie, harmonijnie łączyć spełnianie na najwyższym możliwym poziomie swoich obowiązków zawodowych z byciem wzorową matką i żoną⁹⁹. Teksty podręcznikowe przede wszystkim akcentują, że najważniejszą rolą kobiety jest troska o domowe ognisko, o domowników (model żony i matki – kapłanki domowego ogniska). Matka ma wspierać rozwój moralny dzieci, wpajać im pewne zasady, wyznaczać życiową drogę i dbać o standard zachowań. Zdarza się, że matka jest smutna bądź zmęczona, ale nawet wówczas nie zaniedbuje swoich obowiązków, nie potrafi (nie chce) zrezygnować z domowej krzątaniny: gotuje tradycyjne dania gruzińskie, przygotowuje posiłki dla dzieci i męża („დედამ ტავით შემწვარი ხორცი დადგა”¹⁰⁰), chodzi do szkoły na zebrania (to ona odpowiada za motywowanie dzieci do nauki), troszczy się o domowników („ხელი მოგიმართოთ, შვილო”¹⁰¹; „დედა თავს დაჰკანკალებდა, დაჰხაროდა”¹⁰²) i opiekuje się nimi, martwi się o nich („ემად რა იტყინოთ რა; ამ ყიამეთში სად უნდა წახვიდე შვილო; შვილო ჩემო, უფროხილდი, ვაითუ მოგკლას”¹⁰³), ostrzega dzieci przed niebezpieczeństwem („ფროხილად შვილო”¹⁰⁴). Natomiast – i ten motyw powraca – rzadko się z nimi bawi. Może na przykład uczyć córkę śpiewać, uczyć wierszy, czytać, modlić się, jednak nie ma w tych wspólnych działaniach elementu zabawy”¹⁰⁵. Na matce więc spoczywa realizacja wielu funkcji przypisanych rodzinie, w tym socjalizacyjnej, kulturalnej, religijnej, emocjonalno-ekspresyjnej. Jest matka centrum domowego świata. Mimo pozornej szorstkości, surowości często w wybranych do podręczników utworach „matka jest przedstawiana jako ta, która kocha

⁹⁸ Matka gospodyni domowa / kobieto, przynieś naczynie i idź doić krowę (Tłum. K. A. K).

⁹⁹ M. Stempka: *Praca zawodowa matki a jakość życia rodzinnego i osobistego*. W: *Rodzina w pierwszym dwudziestolecu XXI wieku. Problemy stare i nowe*. Red. E. Lubina. Lublin 2013, s. 40.

¹⁰⁰ „Matka położyła (na stół) smażone mięso” (Tłum. K. A. K).

¹⁰¹ „Niech Bóg trzyma za rękę (znaczenie przenośnie) – niech Bóg będzie z wami, dzieciątko” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 6, s. 80.

¹⁰² „Matka trzęsła się nad dziećmi, wiwatowała” (Tłum. K. A. K).

¹⁰³ „A jeżeli krzywdę sobie zrobicie; nie idźcie tam (do lasu) w taką zimną pogodę; dzieciątko moje, uważaj, żeby cię nie zabił” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 6, s. 78, 80, 125.

¹⁰⁴ „Ostrożnie, dzieciątko” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 6, s. 80.

¹⁰⁵ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 162.

swoje dzieci w sposób bezwarunkowy, jest im bardzo oddana (matce nierzadko towarzyszy lęk o dzieci (დაჰკანკალებდა - *trzęsła się*), zawsze odnosi się do nich z wielką troską i miłością). Szczególną miłością matka darzy syna, zwłaszcza w tej rodzinie, w której nie ma ojca (ojciec zginął). W takiej rodzinie matka ma jeszcze jedną istotną funkcję – to ona pielęgnuje pamięć o mężu i opowiada o ojcu dzieciom¹⁰⁶. W rodzinie zatem tworzy się więź rekordialna, która wyraża się przez pamięć o członkach rodziny (zarówno zmarłych, jaki i żyjących) oraz przez znajomość dziejów własnej rodziny¹⁰⁷.

Podręcznikowe teksty często opisują matkę jako osobę wykształconą, ciepłą, skromną, mającą swoje zasady. Nawet gdy matka przedstawiona jest w podręcznikach jako kobieta bogata, szlachcianka jej główną rolą pozostaje bycie matką. Młodzi odbiorcy nie znajdują obrazu matki, która ma własne hobby czy zainteresowania (jedynie czyta książki). Podręcznikowe matki nie mają czasu tylko dla siebie. W jednym z utworów odnajdujemy scenę rozmowy żony z mężem („ბიტების გამომზადებელი”¹⁰⁸). Kobieta deklaruje, że nic ją nie interesuje oprócz rodziny. Nie znajdziemy też w podręcznikach obrazu matki wychowującej dzieci „bezsstresowo” – matki kochają dzieci, są wobec nich czułe, ale też wyznaczają im granice („ჩემი თავგადასავალი”¹⁰⁹). Próżno szukać w książkach dla ucznia tekstów o matce narzekającej, wymagającej członków rodziny pomocy, wsparcia. Podręcznikowa matka jest postacią niezastąpioną dla swojego potomstwa. To zawsze matka jest najbliższą dziecku – rozumie intencje jego działania, ciężko przeżywa jego ból i czuwa nad dzieckiem, gdy jest chore. Matka jest pierwszą nauczycielką dziecka, najpierw przekazuje mu wiedzę na temat otaczającego świata, z czasem wprowadza dziecko w świat podstawowych wartości, norm. Matka uczestniczy w życiu dziecka, czuwa nad jego rozwojem. Pod czujnym okiem matki dokonuje się proces wychowania młodego pokolenia.

Autorzy utworów literackich utrwalają obraz płaczącej matki. Wydaje się, że łzy są jednym z symbolicznych przymiotów matki. Łzy są znakiem cierpienia matki i miłości do dzieci. Matki płaczące przedstawione są często w sposób liryczny, metaforyczny, na przykład: „დედის ცრემლები ყაყაბოს და ბალახებს აწვიმს”¹¹⁰ / დედის ჩაწვეთებულ ცრემლებზე

¹⁰⁶ Ibidem, s. 163.

¹⁰⁷ E. Budzyńska: *Więzi międzypokoleniowe w rodzinie...*, s. 19.

¹⁰⁸ Podr. kl. 7, s. 118.

¹⁰⁹ Podr. kl. 5, s. 78.

¹¹⁰ „Łzy matki jako deszcz przesiąkną trawę i maki” (Tłum. K. A. K.). Podr. kl. 7, s. 29.

ია ამოდიოდა¹¹¹ / იარებოდა დედაი ტირილით¹¹² / სიხარულის ტირილით შემხვდა დედა¹¹³)”.

5.2.4.2. Potomstwo (dzieci – rodzeństwo)

„Dziecięcy bohaterowie z gruzińskich podręczników mają od 10 do 15 lat. Pomimo swego młodego wieku dzieci są dojrzałe, odpowiedzialne, rozważne, odważne, wychowywane w duchu gruzińskości (ქართველი ქალობა¹¹⁴). Na przykład jedna z bohaterek – dziesięcioletnia dziewczynka, która mieszka na wsi, jest bardzo samodzielna. Jej rodzice pracują, więc ona rano wstaje sama, samodzielnie też ubiera się, wychodzi zobaczyć gospodarstwo, sprawdza, czy wszystkie owieczki są na miejscu, później sama przygotowuje się do szkoły i idzie na zajęcia¹¹⁵. Sąsiedzi, spotykając ją w drodze, zwracają się do niej *ეთერ - ქალო* [eter-qalo], czyli *kobieto – Eter*¹¹⁶, a nazywają ją tak, ponieważ zachowuje się jak dorosła kobieta. Pomimo niewątpliwych zalet dziewczynka pozostaje skromna, zawstydzają ją pochwały, przy starszych osobach chodzi ze opuszczoną głową. Model *Eteri* pokazuje, że podstawą gruzińskiej kultury jest szacunek do osób starszych, zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Starszym należy okazywać bezwzględny szacunek i posłuszeństwo”¹¹⁷. Skromność gruzińskiej podręcznikowej dziewczyny przejawia się wtedy, gdy opuszcza głowę przy starszych osobach, słucha ich, przyznaje się do błędów, nie przyjmuje prezentów („გოგო ახლა კი მიხვდა თავის შეცდომას და ძლიერ შეწუხდა. საჩუქარი შორს დაიჭირა / ქალმან ჰკადრა”¹¹⁸). W gruzińskich podręcznikach znajdziemy teksty, które świadczą o wrażliwości, rozsądku i mądrości dziewczynek. Tak na przykład uczniowie poznają córkę króla Gruzji, która doradza ojcu w poważnych sprawach, a ojciec postępuje według jej rady (ვეფხისტყაოსანი¹¹⁹); dziewczynę, która pomaga ludziom, a cała wieś przychodzi, aby się jej poradzić („ემბაკის ქვა”¹²⁰).

¹¹¹ „Na kapiących łzach matki wyrastały fiołki” (Tłum. K. A. K).

¹¹² „Chodziła płacząca matka” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 8, s. 43.

¹¹³ „Łzami radości przywitała mnie mama” (Tłum. K. A. K).

¹¹⁴ „Kobieca gruzińskość” (Tłum. K. A. K).

¹¹⁵ Podr. kl. 5, s. 12.

¹¹⁶ Eteri – imię gruzińskie.

¹¹⁷ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 165.

¹¹⁸ Dziewczyna zrozumiała swój błąd i bardzo się tym martwiła. Prezent trzymała daleko (znaczenie przenośne: „nie wzięła prezentu / córka pozwoliła sobie powiedzieć” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 6, s. 164.

¹¹⁹ Podr. kl. 9, s. 17.

¹²⁰ Podr. kl. 8, s. 219.

Postać chłopca (syna, brata) w podręcznikach gruzińskich jest przywoływana najczęściej (wraz z obrazem matki) w porównaniu do innych członków rodziny. Podobnie jak dziewczynki, chłopcy z podręczników gruzińskich są odważni, samodzielni, wspierają rodzinę i zawsze gotowi są do pomocy. Niejednokrotnie uczniowie spotykają młodych bohaterów, którym życie wcześniej odbiera „słodkie dzieciństwo”, przeżywają trudne sytuacje w młodym wieku. Gdy umiera ojciec – chłopcy, pomimo swojego młodego wieku, przejmują obowiązki ojca („უმამაკაცოთ დარჩენილ ოჯახში ნოდარი იყო ერთადერთი პატარა კაცი, რომელიც მოვალეობის შეგნებით ეწეოდა მძიმე უღელს - ზამთრისთვის ტყიდან გამოჰქონდა გამხმარი ხის ტოტები და კუნძები, ოფლგადახვიებული მუშაობდა ყანაში“¹²¹). W opowieści Revaza Inanishviliiego *Po drzewo* przedstawiona została historia dwóch chłopców w wieku 12-13 lat, którzy po śmierci taty przyjmują obowiązki ojca (pomimo sprzeciwu matki), chcąc zastąpić ojca, pomóc matce. Warto natomiast zwrócić uwagę, że w walce z życiowymi trudnościami (głód, chłód, śmierć członka rodziny, choroba) pomaga im wzajemna miłość do innych członków rodziny oraz chęć troski o nich. W rodzinie gruzińskiej jej członków łączą silne więzi: osobowe, strukturalno-przedmiotowe, kulturowe. Jak pisze Leon Dyczewski, „każdy z [...] trzech rodzajów więzi rodzinnej jest ważny dla trwania i rozwoju rodziny, a przede wszystkim dla rozwoju osobowego jej członków oraz dla przeżywania przez nich satysfakcji z życia rodzinnego. Gdybyśmy jednak chcieli dokonać specyficznej ich hierarchizacji, to najważniejsza jest więź osobowa. Ona stanowi swoisty rdzeń więzi rodzinnej, na którym są osadzone i które wzmacniają dwa pozostałe kręgi: więź strukturalno-przedmiotowa i więź kulturowa”¹²².

5.2.4.3. Dziadkowie (dziadek i babcia)

W rodzinie wielopokoleniowej ważną rolę odgrywają dziadkowie. Tak też dzieje się w rodzinie gruzińskiej. Dziadkowie kształtują u wnuków ich tożsamość rodzinną, narodową, przekazują historię swojego życia, „podtrzymują kulturę wyrażającą się w pewnych prawdach

¹²¹ „W rodzinie bez ojca Nodari był jedynym ‘małym’ mężczyzną, który świadomie (wedle tradycji) wziął na siebie ciężkie obowiązki, przynosił suche drzewo z lasu, do granic wytrzymałości pracował na polu...”. Podr. kl. 6, s. 114 (Tłum. K. A. K).

Takie zachowanie w kulturze gruzińskiej jest rzeczywiste i uwarunkowane jest tradycją. Dla młodego mężczyzny (syna) takie zachowanie jest godne męskiej natury, jego męskości oraz siły fizycznej. Pomimo młodego wieku, gruziński mężczyzna jest pierwszym żywicielem rodziny (nawet jeżeli kobiety w rodzinie pracują). Gdy rodzice starzeją się, syn przejmuje rolę żywiciela (zamiast ojca) i pomaga swojej rodzinie.

¹²² L. Dyczewski: *Więź między pokoleniami w rodzinie*. Lublin 2002, s. 16–17.

życiowych, przyczyniają się do zachowania różnych obyczajów w rodzinie”¹²³. Pełen szacunku sposób odnoszenia się do najstarszych członków rodziny „utrwalają teksty i ilustracje zamieszczone w podręcznikach. Osoby starsze przekazują młodszemu pokoleniu dawne tradycje, obyczaje, obrzędy. Zapewniają ciągłość kulturową w rodzinie. Zdecydowanie częściej w utworach z podręczników pojawia się postać dziadka, rzadziej babci. Dziadkowie są bardzo opiekuńczy, troskliwi, dbają o dzieci, np. to dziadek myje nogi swojemu zmęczonemu wnukowi, pomaga mu odrobić pracę domową, ścieli łóżko. Dziadek stara się zastąpić wnukowi ojca, okazać mu jak najwięcej uczuć. Dzięki temu dziecko może się przekonać, że nie jest samo, że jest ktoś, kto nie da mu poczuć się samotnie. Pięknym przykładem miłości między dziadkiem a wnukiem jest opowieść z podręcznika dla klasy szóstej: gdy złodzieje włamali się do domu i zapytali pięcioletniego chłopca, gdzie w domu dziadka jest ukryte złoto, ten odpowiedział, że złotem dla dziadka jest on sam”¹²⁴. Postać dziadka jest przywoływana jako osoba spokojna, lubiąca przyrodę, ojczyznę, historię i muzykę. Swoją wiedzę, swoje zainteresowania dziadek przekazuje swoim wnukom, uczy ich miłości do liryki, natury, ojczyzny, uczy grać na instrumencie muzycznym („ბაბუაჩემმა ბუნების კარი გამიღო ...და შთამაგონა, რომ ლექსი არის კაცის და ქვეყნის გულისტკივილი. მან შემაყვარა სამშობლო ჩემი, ...მან შემაყვარა ბუნების ცრემლი, და სალამურიც მან შემაყვარა”¹²⁵). Dziadkowie są postrzegani są dla młodego pokolenia autorytetem, otaczani są przez wnuki szacunkiem, młodzi zwracają się do nich z uznaniem i atencją.

„Rola babci jest eksponowana wówczas, gdy wnuki tracą rodziców, stają się sierotami bądź półsierotami albo matka pracuje zawodowo „დედა სამუშაოზე დადიოდა, ბავშვებს ბებია გვივლიდა”¹²⁶ / „დედა ცუდად გამბდარა...მე ბებიას ვებარე, ის მივლიდა”¹²⁷”. Na przykład w podręczniku dla klasy ósmej odnajdujemy tekst o babci, która pomaga synowi wychowywać dziecko, zajmuje się domem i jako najstarsza osoba w rodzinie wybiera męża dla swojej wnuczki, czyli decyduje o jej losie”¹²⁸. Babcie są charakteryzowane jako osoby serdeczne, ciepłe, dające nadzieję, optymistycznie patrzące na świat. W procesie wychowawczym młodego pokolenia babciom przypada również ważna rola – przekazują one

¹²³ T. Kukołowicz: *Jakim wartościom poświęca się współczesny stary człowiek?*. W: *Starzenie się a satysfakcja życia*. Red. S. Steuden, M. Marczuk. Lublin 2006, s.109.

¹²⁴ Podr. kl. 5, s. 46.

¹²⁵ „Mój dziadek odtworzył mi drzwi do natury, zainspirował, że wiersz to ból serca człowieka i kraju, to dzięki niemu pokochałem swoją ojczyznę, dzięki niemu pokochałem łzy natury i dzięki niemu umiem grać na salamurze” [salamuri – gruziński instrument muzyczny] (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 7, s. 38.

¹²⁶ Podr. kl. 7, s. 127.

¹²⁷ „Mama była chora, wychowywała mnie babcia” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 6, s. 87.

¹²⁸ Podr. kl. 8, s. 207. Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 166.

młodemu pokoleniu wiedzę o przeszłości, dawnych zwyczajach i obyczajach. Babcie wychowują wnuków wedle starych gruzińskich tradycji. Zazwyczaj do babci należą tradycyjnie ujmowane obowiązki domowe oraz dbanie (gotowanie, robienie posiłków) o członków rodziny. Niekiedy troskliwa babcia przynosi wnukowi jedzenie do łóżka, ale jednocześnie na co dzień nie rozpieszcza go, w razie potrzeby prosi go o pomoc i wydaje mu polecenia („ხაზარულა”¹²⁹).

Relacje pomiędzy dziadkami a wnukami są zawsze pełne miłości i serdeczności. Ten obraz wzmacniają ilustracje zamieszczone w podręcznikach¹³⁰. Jednak nie znajdziemy w podręcznikowych tekstach obrazu wspólnej zabawy dziadków z wnukami. Przedstawiciele najstarszego pokolenia czytają najmłodszym książki, opowiadają historię Gruzji. Często też dziadkowie z wnukami idą na spacer. Dziadkowie, częściej niż rodzice, mówią o swoich uczuciach do najmłodszych członków rodziny, okazują wnukom czułość, przytulają je i są z nich dumni („ჰამე, შენ შემოგვევლოს შენი ბებია / ვარდის ჩიტო / პატარა მტრედო / მზის ცისკარო”¹³¹).

W podręcznikach gruzińskich, zarówno w zamieszczonych w nich tekstach, jak i w materiale ikonicznym nie jest prezentowany obraz nowoczesnych, pracujących dziadków, którzy mają inne zajęcia, inne zainteresowania niż dom i rodzina. Dziadkowie z podręczników gruzińskich trzymają się starych gruzińskich zasad, podejmują decyzje za wnuki i jako osoby starsze cieszą się szacunkiem ze strony młodszych domowników. Ważne jest również, że wnuki nigdy sprzeciwiają się dziadkom, bezwzględnie – niekiedy pomimo chęci sprzeciwu – wykonują ich polecenia, pomagają w sprawach domowych i gospodarczych. Zazwyczaj życie dziadków toczy się na wsi, a wnuki odwiedzają ich, zostają u dziadków na wakacjach.

Obraz najstarszego pokolenia jest w podręcznikach zdecydowanie pozytywny. Postacie babci i dziadka są osadzone w pozytywnych kontekstach. Ważna jest ich funkcja – przekazują innym członkom rodziny najważniejsze wartości, normy i wzory kulturowe, wiedzę o historii kraju czy rodziny, a zatem znaczenie dziadków w rodzinie związane jest z ich rolą w procesie socjalizacji wnuków (kształtowania ich osobowości).

¹²⁹ Podr. kl. 6, s. 105.

¹³⁰ Podr. kl. 6, s. 239.

¹³¹ „Zjedz, genacvalos [pieszczotliwe określenie, używane przy zwracaniu się do kogoś, w znaczeniu „będę (pozwól być) na twoim miejscu w wszystkich twoich nieszczęściach i problemach”], twoja babcia / ptaszku róży / mały gołębiu / świt słońca” (Tłum. K. A. K).

5.2.4.4. Członkowie dalszej rodziny (wujostwo, kuzynostwo)

Charakterystyczną cechą podręcznikowej rodziny gruzińskiej jest spójność, wyrażająca się m.in. w utrzymywaniu kontaktów z dalszymi członkami rodziny. Relacje z dalszymi krewnymi określane są jako ciepłe. Podręcznikowe teksty nie poświęcają jednak wujostwu, kuzynom zbyt wiele miejsca. Wujkowie i ciocie występują w roli osób, na które domownicy mogą liczyć. Tak na przykład uczniowie poznają ciocię, u której siostrzeniec zostaje, gdy jego matka pracuje. Ciotka uczy chłopca miłości do książek, chodzi z nim do biblioteki¹³². Wspólnie czytają także list od wujka przebywającego poza granicami Gruzji, przesłany na urodziny chłopca wraz z prezentem. Ciocia to osoba wykształcona, wspierająca rozwój małych krewnych (siostrzeńca, bratanka) oraz ciepła i odnosząca się do dzieci z miłością („წიგნის შერჩევამი მეხმარებოდა - აგდებოდა, ღიმილით წამოვიდოდა, თავზე ალერსით დამადებდა თბილ ხელისგულს....და წიგნს გადმოიღებდა“¹³³).

Podręcznikowe teksty utrwalają wpisany w gruzińską kulturę obyczaj odwiedzania dalszych krewnych. Tak na przykład, poznajemy rodzinę, do której przychodzą wszyscy krewni aby odwiedzić chłopca (wnuka, siostrzeńca, bratanka), który wrócił ze wsi („ყველანი იქ იყვნენ: ძმები, დები, ბიძაშვილები და ახლობლები“¹³⁴). Bohaterowie teksów z podręczników gruzińskich, gdy przebywają daleko od domu rodzinnego, tęsknią nie tylko za najbliższymi członkami rodziny, lecz także za członkami dalszej rodziny i przyjaciółmi („გამახსენდა...ნათესავები, მეგობრები“¹³⁵). Więzy rodzinne i przyjacielskie są w społeczeństwie gruzińskim bardzo silne.

5.2.5. Relacje między członkami rodziny

Pomimo faktu, że podręczniki gruzińskie nie utrwalają obrazu idealnej rodziny (obowiązki między domownikami są nierówno podzielone, często rodzice i rodzeństwo dziecka umierają, rodzina cierpi niedostatek, rodzice nie mają możliwości spędzania czasu ze swoimi pociechami), można powiedzieć, że gruzińskie podręczniki szkolne przekazują pozytywny obraz rodziny, na który składają się między innymi ciepłe relacje rodzinne, wzajemna miłość osób, które tworzą rodzinę, chęć poświęcenia się dla rodziny. Relacje te budowane są w oparciu

¹³² Motyw miłości do książek, wspólnego czytania jest bardzo częsty w gruzińskich podręcznikach. Wiąże się z szacunkiem do wiedzy.

¹³³ „Pomagając mi wybrać książkę – wstawiała, przychodziła z uśmiechem, kładła ciepłą dłoń na mojej głowie, głaskała mnie ... i dostawała książkę” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 6, s. 38.

¹³⁴ „Wszyscy tam byli: bracia, siostry, kuzynowie, bliscy” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 7, s. 192.

¹³⁵ Podr. kl. 7, s. 206.

o zaufanie, bliskość emocjonalną, potrzebę współdziałania, wspólny system wartości. Wszyscy członkowie rodziny życzliwie i szczerze rozmawiają ze sobą, słuchają się, wspierają i ufają sobie wzajemnie. Więzy między członkami rodziny mają one różny wymiar: biologiczny, rzeczowy, kooperacyjny, auksyliarny, komunikacyjny, emocjonalny, aksjologiczny, rekordialny¹³⁶.

Należy zaznaczyć, że relacje między domownikami są szczerze, członków rodziny cechuje postawa otwartości. Domownicy nie obawiają się poprosić o pomoc („შვილო ჩემო, ჩემს ძმებთან წამიყვანე”¹³⁷), nie obrażają się na siebie i zawsze między nimi odczuwalna jest więź emocjonalna. O bliskości, więzi uczuciowej często świadczą sposoby zwracania się do siebie (შვილო – dzieciątko, დედი – mamo, დედილო – mamusiu, მამილო – tatusiu, საყვარელო ჩემო დაიკო – moja ukochana siostrzyczko, გენაცვალე¹³⁸, შვილო ჩემო – moje dzieciątko, ჩემი ძვირფასი დედა – moja najdroższa mamo). Domownicy chętnie tak się do siebie zwracają, często używają zdrobniałych i pełnych emocji pieszczotliwych form (sięgają po afektonimy)¹³⁹.

Autorzy podręczników akcentują emocjonalną funkcję rodziny. Nie tylko w utworach literackich odnajdujemy treści związane z rodziną, autorzy podręczników gruzińskich także w zadaniach i poleceniach poruszają temat relacji między członkami rodziny, ich wzajemnych uczuć („დაწერეთ თხზულება: „ერთი ეპიზოდი ჩემი ოჯახის ცხოვრებიდან“, რომელშიც უნდა წარმოჩნდეს: თქვენი ურთიერთობა ოჯახის რომელიმე წევრთან..., ან ოჯახის რომელიმე წევრის დამოკიდებულება თქვენ მიმართ, ან ოჯახის წევრების დამოკიდებულება ერთმანეთის მიმართ”¹⁴⁰). Chcą zapewne w ten sposób „zachęcić ucznia do dalszego, samodzielnego zdobywania wiedzy o świecie (także tym najbliższym) oraz do poszukiwania wartości, z którymi uczeń będzie się mógł identyfikować”¹⁴¹.

¹³⁶ Por. E. Budzyńska: *Więzy międzypokoleniowe w rodzinie...*, s. 19.

¹³⁷ „Dzieciątko moje, zabierz mnie do mojego brata” (Tłum. K. A. K.).

¹³⁸ „Pieszczotliwe określenie, używane przy zwracaniu się w znaczeniu „będę (pozwól być) na twoim miejscu w wszystkich twoich nieszczęściach i problemach”.

¹³⁹ Zwróćmy uwagę, że teksty opisujące relacje między członkami rodziny nie są wymyślone przez podręcznikowych autorów. O uczuciach i relacjach autorzy gruzińscy piszą w swoich wierszach, opowiadaniach, autobiografiach. Nie jest to zatem wymyślony obraz, jest on często wzięty z własnego życia twórców.

¹⁴⁰ „Napiszcie opowieść: „Jeden epizod mojego życia rodzinnego”, który powinien obejmować: twój stosunek do każdego członka rodziny ..., lub stosunek członka rodziny do ciebie, lub stosunek członków rodziny do siebie”) (Tłum. K. A. K.). Podr. kl. 7, s. 125.

¹⁴¹ Por. „Funkcja samokształceniowa – w podręcznikach dana funkcja przejawia się w inwencji treści, łączeniu teorii z praktyką, w sytuacjach które zaciekawia ucznia i dadzą mu wiele satysfakcji i przyczynią się do dalszego działania twórczego”. W. Okoń: *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. Parnowski. Warszawa 1973, s. 74–78.

Relacja kobieta – mężczyzna. „Na uwagę zasługuje również utrwalony w podręcznikach stosunek mężczyzny do kobiety. W wierszu gruzińskiego pisarza Waży Pszaweliego *Piosenka królestwa*¹⁴² (*სამეფოს სიმღერა*) kobieta jest dla kochającego ją mężczyzny królewną, odnosi się on do niej z miłością i szacunkiem, jest jej adoratorem i obrońcą. Bohater liryczny porównuje kobietę do ptaka, zachwyca się jej urodą (ma ona czarne oczy i czarne rzęsy (*შავთვალწარბავ*), jest gotowy oddać za nią życie”¹⁴³. Pomimo tego, że gruzińskie kobiety (przed ślubem) charakteryzują się skromnością, od swoich partnerów wymagają nieustannej uwagi, adorowania oraz bohaterskich czynów („შეკლავ ჩემი გულისთვის თავსო?”¹⁴⁴ / გვიჩვენეთ საქმენი საგმირონი¹⁴⁵ / ყვავილები...ზოგი უნდა წითელი იქნეს, ზოგი თეთრი...ზოგი ყვითელი...ზოგი ცისფერი...¹⁴⁶). Mężczyzna jest gotowy zrobić dla swojej wybranki wiele, chce spełniać jej pragnienia. Kobieta natomiast okazuje mężczyźnie wdzięczność za postawę wobec niej, ale także za jego bohaterstwo, heroizm – postawę wobec ojczyzny („ფიცით ვითხოვ: შენგან კიდე თუ შევირთო რაცა ქმარი”¹⁴⁷). Dla podręcznikowych kobiet (partnerek, żon) fascynujące jest to, że mężczyzna na ich polecenie ryzykuje życiem. Podręcznikowy przykład takiej postawy odnajdujemy m.in. eposie Szoty Rustawelego *Rycerz w tygrysiej skórze*¹⁴⁸, w którym bohaterki dają polecenia

¹⁴² Podr. kl. 7, s. 92.

¹⁴³ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 163.

¹⁴⁴ „Czy dla mnie się zabijesz?” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 8, s. 54.

¹⁴⁵ „Pokaż czyn bohaterski” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 8, s. 310.

¹⁴⁶ „Kwiaty mają być niektóre czerwone, niektóre białe, niektóre złociste, niektóre niebieskie” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 8, s. 16.

¹⁴⁷ „Przysięgam, że oprócz ciebie nie wyjdę za mąż za nikogo innego (mówi to wtedy, gdy wysyła go na bohaterski czyn i musi na niego poczekać)” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 6, s. 165.

¹⁴⁸ *Rycerz w tygrysiej skórze* gruziński epos z XII wieku, napisany przez Szotę Rustawelego. Epos został przetłumaczony na ponad 50 języków. Jest to od wieków jeden z największych zabytków literatury światowej i nadal jest jedną z najczęściej czytanych książek w Gruzji, wywierając wyjątkowy wpływ na dalszy rozwój literatury gruzińskiej do dzisiaj. Język Rustawelego jest ciężki, starogruzicki, charakterystyczne są metafory oraz artystyczna klarowność. Strofy wiersza są nasycone rozbudowanymi metaforami. Wiele wersów ma postać mądrych, przemyślanych aforyzmów, skrzydlatych słów. Złote myśli Rustawelego przeniknęły do języka zwykłego narodu, stały się w mądrością narodową. Ze względu na budowę i kompozycję epos *Rycerz w tygrysiej skórze* jest jednym z najwspanialszych przykładów światowej literatury. Rustaveli głosi „wolność niewolnikom”, domaga się równości płci („pokolenie lwa pozostaje lwem, bez względu na płeć”), apeluje o miłosierdzie i miłość („to, co rozdasz jest twoje, a co nie - zaginie”), osobiste wartości i zasługi stawia wyżej niż szlachetne pochodzenie, nie toleruje zdrady i kłamliwych ludzi („kłamstwo i zdrada to dwie siostry”). Takie przesłanie uczyniło z eposu *Rycerz w skórze tygrysa* edukacyjną książką dla Gruzinów.

ukochanym mężczyznom, a ich wymagania zostają spełniane¹⁴⁹ („ერთ დღეს თინათინმა ავთანდილი დაიბარა, სიყვარული გაუმჟღავნა და საგმირო საქმე მოსთხოვა”¹⁵⁰).

Małżeństwo. Należy zaznaczyć, że w podręcznikach gruzińskich nie znajdziemy wielu informacji odnoszących się do relacji pomiędzy mężem i żoną. Z kilku fragmentów dowiadujemy się, że mąż odnosi się do żony z wielką miłością, śpieszy się do domu, żeby podzielić się przeżyтыми wrażeniami, liczy się z jej zdaniem. Nie znajdziemy natomiast tekstów o miłości żony do męża. Można zauważyć, że żona wykonuje swoje obowiązki, troszczy się o niego (podaje mu obiad, przygotowuje mu posiłki, płacze, gdy mąż trafia do więzienia – są to na pewno przejawy miłości, jednak nienazwane wprost), ale nie wyznaje mu miłości (być może uwarunkowane jest to skromnością kobiety). Gruzkańskie małżeństwa mają charakter tradycyjny, model egalitarny w zasadzie nie jest realizowany. Warto podkreślić, że podręcznikowa żona nie dąży do równouprawnienia w zakresie podziału obowiązków w domu, nie wymaga od męża pomocy w pilnowaniu dzieci¹⁵¹. Mimo tego, że mąż, zgodnie z tradycyjnym podziałem ról, nie sprząta w domu, nie gotuje posiłków, nie wyręcza żony w innych domowych obowiązkach, małżeństwo żyje w zgodzie. Oboje – mąż i żona zgadzają się na taki podział obowiązków. W przedstawianych w podręcznikach relacjach między małżonkami nie znajdziemy obrazów sytuacji intymnych, wzajemnych gestów czułości, serdeczności (np. całujących się rodziców, czy wyznających miłość przy dzieciach). Wydaje się, że głównym celem matki jest wychowywanie dzieci, a męża zapewnienie materialnego bezpieczeństwa. Ważne są ich relacje z dziećmi, mniej istotne relacje między nimi samymi. Zapewne w dużej mierze taki obraz relacji między członkami rodzin wynika z charakteru

¹⁴⁹ Pierwsze oznaki feminizmu w Gruzji pojawiły już w IV wieku. W 326 roku Święta Nino z Kapadocji (268–335) dokonała chrystianizacji Gruzji. Wśród innych historycznych feministek Gruzji najważniejsze miejsce zajmuje królowa Tamar (tutaj Tinatin), która w roku 1184 została królową Gruzji. Podczas panowania kobiety Gruzja osiągnęła największy rozkwit władzy, kultury, gospodarki i polityki. Okres panowania Tamar został uznany za „Złotą epokę”. Jeszcze jedną bardzo ważną postacią w historii gruzińskiego feminizmu jest królowa Ketewan, która walczyła za wiarę, dlatego też jest symbol nabożeństwa narodu i lojalności. W ciągu całej historii Gruzji kobieta zajmowała ważne miejsce w społeczeństwie, w rozwoju moralnym całego narodu. Odgrywała ważną rolę w różnych dziedzinach, tym samym walcząc o lepszą przyszłość dla swojej ojczyzny.

Kontynuując temat historii feminizmu i królowej Tamar (w eposie *Rycerz w skórze tygrysy* to Tinatin), chciałabym zwrócić uwagę na ilustrację, zamieszczoną na okładce podręcznika klasy siódmej, na której przedstawiona jest scena koronacji Tinatin (królowej Tamar), otaczający królową mężczyźni mają opuszczone głowy. To popularny motyw rządzącej kobiety (historycznego feminizmu w Gruzji, który pod wpływem historii uległ zmianom) w sferze polityki (królowa Tamar była najlepszym w historii Gruzji strategiem i politykiem). Historyczne aspekty Gruzji na tle współczesnej mentalności patriarchalnej wyróżniają się, pokazując uniwersalność, inność gruzińskiego feminizmu na tle innych kultur.

¹⁵⁰ „Jednego dnia Tinatini zawołała Avtandila, powiedziała mu o swojej miłości i dała mu polecenie o bohaterskim czynu” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 6, 165.

¹⁵¹ W podręcznikach gruzińskich jedynie dwa razy czytamy, że żona prosi męża o przypilnowanie dzieci – raz, gdy przeszkadzają jej w gotowaniu świątecznych dań (mąż wykonuje jej prośbę bez zastrzeżeń); drugi raz, gdy dziecko ma złe wyniki w szkole.

książki – jest ona przeznaczona do nauki języka ojczystego, jej odbiorcą są uczniowie, osoby młode, a nawet bardzo młode. Uczniom pokazywany jest tylko wycinek świata, ten, który autorzy programów nauczania i podręczników uznali za ważny, którego obraz jest istotny ze względu na cele nauczania przedmiotowego i cele uniwersalne, w tym te związane z wychowaniem aksjologicznym.

Święta miłość matki do dzieci. Liczne utwory literackie wraz z zamieszczonymi w podręcznikach ilustracjami budują obraz „świętego uczucia” matki w stosunku do swoich dzieci. Miłość matki do dzieci przejawia się między innymi w trosce o nie. To ona grzeje zmarznęte ręce dziecka swoimi rękami, z zachwytem patrzy na swoje dzieci, nie umie się na nie napatrzeć, ostrzega je przed niebezpieczeństwem, zapewnia im psychiczne poczucie bezpieczeństwa („დედა თავისი ხელებით ხან ერთ ხელს მითბობდა, ხან - მეორეს¹⁵²“ – *matka swoimi rękami ogrzewała mi jedną i drugą rękę* / „დედა იდგა და შვილებს გასცქეროდა” – *matka stała i patrzyła na swoje dzieci*”/ „შესცქეროდა უსაზღვრო დედობრივი სიყვარულით¹⁵³“ – *wpatrywała się nieskończoną macierzyńską miłością*). Macierzyńska miłość przedstawiona jest jako swojego rodzaju lekarstwo, dające dzieciom siłę, śmiałość i wiarę w siebie. Każda chwila życia matki jest wypełniona troską o dzieci, głównym celem jej życia są dzieci, ich dobro. Oddaje się im całkowicie, stara się uprzyjemnić im dzieciństwo, codziennie o nich myśli, myśli o ich szczęściu, a nie o sobie. Matka zawsze jest obecna w życiu dziecka – czy w smutku, czy w radości. Łzy matki są święte i poruszające duszę, podobnie święty jest uśmiech matki, ponieważ i łzy (cierpienie), i uśmiech (radość) wychodzą z głębi duszy. Serce matki jest niekończącym się źródłem bezwarunkowej miłości.

Matka bardzo przeżywa chorobę dziecka, siedzi przy łóżku chorego, głaska spocone czoło dziecka, włosy, daje nadzieję synowi i sama nie chce wierzyć, że jej dziecko umiera („ნუ გეშინია, შვილო, ექიმმა თქვა ყველაფერი აჭამეო, რაც კი მოისურვოსო. ამ ანგელოზის ქანდაკებას მოკიდე ხელი... მთელ ქალაქში ერთი იყო და შენ მოგიტანე. ნუ გეშინია, შვილო, დამშვიდდი. აი ასე, ასე ამოისუნთქე... გაგივლის. ახლა უმწვერვალესი წუთია ავადმყოფობისა, აი, ახლავ დაგიკლებს სიცხე...”¹⁵⁴). Wówczas

¹⁵² Podr. kl. 8, s. 58.

¹⁵³ Podr. kl. 5, s. 81.

¹⁵⁴ „Nie obawiaj się, mój synu, lekarz powiedział, by jeść wszystko, czego tylko zapragniesz. Chwyć tą ikonę anioła... Był jedyny w całym mieście i tobie go przyniosłam. Nie bój się mój synu, uspokój się. O tak, tak oddychaj ... to minie. Teraz jest najgorszy moment choroby, zaraz zejdzie gorączka” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 9, s. 125.

gdy umiera dziecko, matka traci sens życia, ogarnia ją najgłębszy gorzki matczyzny żal, prowadzący do szaleństwa (ten motyw oszalałej z bólu matki powtarza się kilkakrotnie) („...გაგებული უბედურებისაგან, თავზარდაცემული დედა, შვიდა საყვარელი შვილის ობლად დატოვებულ ოთახში, ქვითინებდა...”¹⁵⁵). Niekiedy z powodu straty dziecka kobieta traci przytomność, majaczy, przypomina sobie poczęcie, ruchy dziecka w swoim łonie, wspomina trudne, pełne cierpienia narodziny potomka („საბავშვო მინიატურები“)¹⁵⁶. Jej ból jest ogromny i nieprzemijający. Nic nie może jej przynieść ukojenia.

Ważne miejsce w podręczniku zajmuje obraz stosunku dzieci do matki (co ciekawe, ale zgodne z gruzińską mentalnością, więcej miejsca poświęca się relacji syna do matki). Matce ze strony dzieci należy się troska, czułość, opiekuńczość, szacunek i miłość („შედი სახლში, არ გაცივდე დედა“ – „wejdź do domu mamo, żebyś się nie przeziębiła – mówi dwunastoletni syn do swojej matki”). Z kolei dla swojego potomstwa matka jest schronieniem, bezpieczną przystanią, źródłem radości, wspomnieniem szczęśliwego dzieciństwa. To jej dzieci zawdzięczają miłość do nauki, natury i ojczyzny (pełni więc matka funkcje socjopsychologiczne; buduje z dziećmi silną więź, w tym więź emocjonalną, aksjologiczną, ausyliarną¹⁵⁷). Między dzieckiem a matką istnieje niezwykła więź emocjonalna. Dzieci wspominają swoją mamę z największą miłością, pamiętają jej opiekuńczość, pieszczotę, współczują jej, gdy cierpi, i przeżywają jej ból, tęsknią za jej oczami, za ciepłą piersią matki, która je karmiła („ვის არის ასეთი ძალუმი, რომ დედაჩემის თვალეზში ჩამახედოს, დამატკბოს მისი ალერსით / საწყალი დედაჩემი / დავიწყე ტირილი, გული შემიწუხდა. მას აქეთ ცოცხალ მკვდარი ვარ / აგერ იმ ძუძუებზე, რომლებსაც მე ვწოვდი”¹⁵⁸). Motyw matczynej piersi jest często przywoływany w gruzińskich utworach (np. „oto te piersi, które mnie karmiły / każdy kawałek ziemi jest ciepły jak pierś mojej matki / matko Gruzina, pierś Gruzijka”)¹⁵⁹. Pierś matki (mleko matki) jest po pierwsze symbolem

¹⁵⁵ „Od tragicznej informacji zrozpaczona matka, weszła do osieroconego pokoju ukochanego syna i we łzach i krzykach przemawiała...” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 9, s. 122.

W gruzińskiej kulturze i społeczeństwie głośne przemawianie we łzach i krzykach (tzw. monolog do zmarłej osoby) często jest spotykane na panichidzie(nabożeństwie żałobnym) i na pogrzebach.

¹⁵⁶ Podr. kl. 9, s. 125.

¹⁵⁷ E. Budzyńska: *Więzi międzypokoleniowe w rodzinie...*, s. 19.

¹⁵⁸ „Kto ma taką moc, dać mi możliwość popatrzeć w oczy mojej mamy, kto mi podaruje słodkość pieszczoty mojej mamy / biedna moja mama / zacząłem płakać, moje serce się zaniepokoiło / od tego momentu żyję, ale jestem martwy (żyję bez sensu) / oto te piersi, które mnie karmiły. Mówi to syn, gdy umiera jego matka” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 5, s. 199–208.

¹⁵⁹ „ქართველის დედას“. Podr. kl. 8, s. 76.

świętości, czystości duszy; po drugie symbolem więzi osobowej; po trzecie symbolem najważniejszych wartości.

„Motyw miłości dziecka do matki często powraca w podręcznikowych tekstach. Dobrym przykładem jest wiersz Aleko Szengelijego *Deda*, w którym autor porównuje dwie największe wartości w życiu, wykazuje analogie między matką a ojczyzną ¹⁶⁰:

წყაროს წკრიალი რომ მესმის
გულს რომ აცოცხლებს ცივ-ცივი,
ეს დედაჩემის ხმა არის
და დედაჩემის სიცილი!

Dźwięk źródła, który ja słyszę,
Jej zimna woda, która ożywia serce,
To jest głos mojej mamy,
To jest śmiech mojej mamy!

მაღლობზე ტყე რომ შრიალებს
მთას მიქარგული არშიად,
დედას, საყვარელ დედილოს
თითქოს თმა ქარში გაშლია!

Las szumiący na wyżynie,
Haftowany na górze czarną linią,
To mojej mamy, kochanej mamy
Jakby włosy na wietrze są rozpuszczone.

მთების მხურვალე კალთებიც
დედის კალთაა ნამდვილად,
მთაზე რომ თეთრი ნისლია,
დედამ უბოძა მანდილად!

Gorące stoki górskie,
To tak naprawdę kolana mojej matki.
A na górze biała mgła, która jest,
Mama nazwała ich opiekunami!

ასეა ჩემი სამშობლო
მიწის ყოველი მტკაველი,
დედის მკერდივით თბილია,
ტკბილია ჩემი მთა-ველი!

Taka jest moja ojczyzna,
Gdzie każdy kawałek ziemi
Jest ciepły, jak pierś mamy.
Słodkie (kochane) są moje góry i pola!”¹⁶¹

W podręcznikach gruzińskich nie znajdziemy dydaktycznych tekstów, w których dziecko jest niegrzeczne, a rodzice wspólnie stosują wobec niego odpowiednie – surowe metody wychowawcze. W podręcznikach w ogóle nie ma tekstów budujących obraz

¹⁶⁰ Podr. kl. 5, s. 116.

¹⁶¹ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 164.

niegrzecznego, nieposłusznego dziecka. Wydaje się, że dzieci z utworów zamieszczonych w podręcznikach są nad wiek dojrzałe, przedwcześnie stają się dorosłe, nierzadko też na borykają się z problemami osób starszych od nich.

Relacje między dzieckiem a rodzicem są w zasadzie wzorowe. Dzieci nie sprzeciwiają się swoim rodzicom, ciepło, z szacunkiem się do nich odnoszą lub o nich z miłością, serdecznością wspominają. Szczególnie – jak już wspominałam – dobre relacje łączą dzieci i matkę. W gruzińskich podręcznikach zamieszczonych jest wiele autobiografii pisarzy. Niemalże każdy artysta wspomina swoją matkę, mówi o matce jako o najważniejszym człowieku w rodzinie („განსხვავებული სიყვარულით გაიხსენებდა დედამისს“¹⁶²). Uczucie do matki jest na tak wielkie, że serce syna, który dostał się do niewoli, na wspomnienie o matce ogrzewa się. Syn nosi w kieszeni (przy sercu) zdjęcie matki i często patrzy na nie. Ta mała fotografia jest źródłem nadziei, wlewa w serce dziecka otuchę. Niko Bagrationi¹⁶³ w swoich wspomnieniach pisał: „*w ręce nadal trzymałem zdjęcie matki – przed śmiercią chciałem jeszcze raz popatrzeć na nią*” [„ხელში კვლავ დედის სურათი მეჭირა - სიკვდილის წინ მინდოდა კიდევ ერთხელ დამეხედა მისთვის“]¹⁶⁴.

Matka w utworach zamieszczonych w podręcznikach ma cechy matki idealnej (jest to obraz stereotypowy): bezgranicznie kocha swoje dzieci, jest opiekuńcza, troskliwa, dobra, czuła, ciepła, oddana rodzinie i dzieciom, zapracowana¹⁶⁵.

Relacje między ojcem a dziećmi. Z podręcznikowych tekstów wynika, że dzieci darzą ojca szacunkiem, słuchają go, okazują mu dobre uczucia, kochają go. Gdy ojca zabraknie, tęsknią za nim, pamiętają jego zapach i myślą o nim z czułością, miłością („...მახსოვდა მამაჩემის სუნი...ეს სუნი მიყვარდა“¹⁶⁶).

Młodzi odbiorcy podręczników poznają syna, który pała żądzą zemsty za krew swojego ojca – jego śmierć (tradycyjnie taki obraz podkreśla to odwagę synów oraz miłość do ojca).

¹⁶² Inną miłością, o której wspominał (poeta), była jego matka (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 8, s. 131.

¹⁶³ Niko Bagration – (1868–1933) był gruzińskim szlachcicem, który walczył jako ochotnik w armii burskiej podczas drugiej wojny burskiej (wojna anglo-burska). Syn księcia Jerzego Nikołajewicza Bagrationa. Członek oddziału Mukhrani rodziny Bagrationi (dawniej królewska dynastia Gruzji), urodził się w zamku Mukhrani pod Tbilisi (wówczas Tiflis, cesarska Rosja). Reprezentował gruzińską szlachtę podczas koronacji cara Rosji Aleksandra III w 1881 r.

Nieprzypadkowo chciałam zaznaczyć pochodzenie Niko Bagrationi. Według mnie, jest to kolejny przykład, który pokazuje, że niezależnie od pochodzenia, od statusu społecznego, od sytuacji materialnej w rodzinach gruzińskich rzeczywiście panują ciepłe relacje między członkami rodziny.

¹⁶⁴ Podr. kl. 7, s. 206–207.

¹⁶⁵ Por. J. Bartmiński: *Polski stereotyp matki*. W: Idem: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2006, s. 151–166.

¹⁶⁶ Pamiętałem i lubiłem jego zapach (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 9, s. 184.

Inaczej wygląda więź ojca z córką. Przykładowy obraz relacji między córką a ojcem odnajdujemy w eposie *Rycerz w skórze tygrysa*. Ojciec uczy córkę życia moralnego, wartościowego (wprowadza ją w świat wartości), a córka z pokorą słucha swojego ojca, ze zrozumieniem i mądrością przyjmuje jego rady („ამა მამისა სწავლასა ქალი ბრძნად მოისმინებდა, ყურსა უპყრობდა, ისმენდა, წვრთასა არ მოიწყინებდა¹⁶⁷”).

Ojciec zawsze jest dla dzieci autorytetem, osobą bardzo ważną. Ukazane relacje dzieci z ojcem potwierdzają tę myśl. Miłość dzieci do ojca i ojca do dzieci okazywana jest inaczej niż miłość dzieci do matki i matki do dzieci. Wyrazem miłości dzieci do ojca jest posłuszeństwo, szacunek, chęć dorównania mu.

Podręcznikowy ojciec troszczy się o swoje potomstwo, ostrzega przed niebezpieczeństwem, dba o dobrobyt, pomaga finansowo, daje dzieciom dom oraz współuczestnicy w prowadzeniu gospodarstwa domowego – realizuje zatem funkcję materialno-ekonomiczną („ცოლის მოყვანაზე საჩუქრად თავს გადააგდეს ოთხ ქვე ./ „სამზარეულო, საბძელო”¹⁶⁸). Co ważne, gruziński ojciec troszczy się o córkę i dba o jej dobrobyt, nawet wówczas, gdy opuści już ona dom rodzinny. Uczniowieza sprawą podręcznikowych tekstów budują w swojej wyobraźni obraz ojca ciepłego, darzącego dzieci wielką miłością, a nawet poświęcającego swoim córkom wiersze („ჩემო თვალნათელი, ჩემო სანატრელი, ჩემო მიმინო, ჩემო ფრთა ნათელი¹⁶⁹ / მამა საშინლად იტანჯებოდა თავისი ქალის ამისთანა მდგომარეობით“¹⁷⁰).

Piękny, wzruszający, choć rzadki w gruzińskich podręcznikach obraz czułego ojca, odnajdujemy w utworze *Podróż do Afryki*: ojciec, gdy wraca późno z pracy, w pierwszej kolejności wchodzi do pokoju śpiących dzieci i przykładą policzek do policzka dziecka¹⁷¹.

Kochające się rodzeństwo. „W badaniach nad gruzińską rodziną na szczególną uwagę zasługują relacje między rodzeństwem. Należy zaznaczyć, że te relacje są nacechowane pozytywnie, rodzeństwo darzy się miłością („ჩემო საყვარელო დაიკო / ერთი პატარა

¹⁶⁷ Kobieta mądrze uczyła się i słuchała pouczeń ojca, przysłuchiwała się jego poradam i nie była tym znudzona (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 5, s. 152.

¹⁶⁸ „Gdy ożenił się syn, dał mu ojciec ziemię na wybudowanie domu oraz na prowadzenia gospodarstwa rolniczego /wyposażył córcę oborę, spichlerz, stodołę, kuchnię” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 8, s. 121.

¹⁶⁹ „Świecie moich oczu, moja upragniono, mój sokole, moje jasne skrzydła” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 8, s. 156.

¹⁷⁰ „Ojciec był bardzo zaniepokojony stanem swojej córki” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 5, s. 76.

¹⁷¹ Podr. kl. 9, s. 189.

ძარღვი¹⁷²) przyjaźni się, troszczy się o siebie nawzajem, zawsze żyje w zgodzie, może na siebie liczyć, jest dla siebie wsparciem. Nie odnajdujemy obrazów rywalizacji między rodzeństwem. Dobrą ilustracją tych wzorowych relacji jest zamieszczona w podręczniku dla uczniów klasy szóstej baśń Sulhana-Saby Orbelianego *Dwóch braci*¹⁷³. Jeden brat daje po cichu drugiemu swój chleb, ten drugi postępuje tak samo. Z kolei w podręczniku dla klasy dziewiątej znajdziemy opowieść o dwóch braciach sierotach, którzy zawsze trzymają się razem, wspierają się. Krzywda jednego z braci jest ciosem dla drugiego, jeden z nich ma zamiar pomścić niesprawiedliwość wyrządzoną bratu („...მანამ კაცი მქვია, მანამ თავზე ქუდი მახურავს, სანამ პირში სული მიდგა...”¹⁷⁴ ... – „dopóki jestem mężczyzną, dopóki noszę czapkę na głowie, dopóki żyję nie odpuszczę tego”). Teksty zaproponowane uczniom podkreślają wartość rodzeństwa i wzajemnych dobrych relacji. Akcentowane są: wspólne działanie, wzajemna miłość, troska o siebie nawzajem (na przykład chłopak zostawił sobie mały kawałek chleba, a większy dał bratu)¹⁷⁵. Kolejnym przykładem może być opowieść o dwóch braciach („მემაზე”¹⁷⁶), w której starszy brat, chcąc zastąpić młodszemu zmarłego ojca, troszczy się o niego. Dbą o to, żeby młodszy brat za bardzo się nie zmęczył, nie zamoczył nóg, nie płakał i nie bał się. Stara się nie powierzać młodszemu bratu ciężkiej pracy (wykonuje ją sam), poucza go i chwali, próbuje go rozweselić, zbudować wiarę we własne siły („ყოჩადი ბიჭი ხარ, გაუძლებ”¹⁷⁷), zostawia sobie mały kawałek chleba, a większy daje bratu¹⁷⁸. Co ważne, ta troska jest wzajemna. Podręcznikowe teksty i ilustracje wskazują na to, że relacje między rodzeństwem są zażyłe, rodzeństwo okazuje sobie bezwarunkową miłość, jest w swych działaniach bezinteresowne. Pomimo tego, że bohaterowie często mają kłopoty materialne, nie znajdziemy sytuacji, w której rodzeństwo obdarowuje się prezentami bądź marzy o rzeczach materialnych. Swego rodzaju prezentem jest wzajemne poświęcenie się, także dary niematerialne – brat pisze wiersze o swojej siostrze dla swojej siostry, pisze list do siostry, siostra uczy brata pisać („ჩემი თავგადასავალი“, „საყვარელო დაო მაიკო”¹⁷⁹).

Analizowane podręczniki nie utrwalają obrazu zwaśnionego rodzeństwa oraz bohatera, który cierpi z braku miłości lub braku uwagi członków rodziny. Nie znajdziemy również

¹⁷² „Moja ukochana siostrzyczko / moja jedyna żyło” (brat o siostrze w znaczeniu „moja jedyna nadzieja, jedyna miłość, sens życia”) (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 7, s. 101. Podr. kl. 9, s. 41.

¹⁷³ Podr. kl. 6, s. 175.

¹⁷⁴ Podr. kl. 9, s. 40.

¹⁷⁵ Podr. kl. 6, s. 82; Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 165–166

¹⁷⁶ Podr. kl. 6, s. 82.

¹⁷⁷ „Jesteś dzielnym chłopcem, wytrzymasz” (Tłum. K. A. K).

¹⁷⁸ Podr. kl. 6, s. 78–87.

¹⁷⁹ Podr. kl. 5, s. 88; Podr. kl. 7, s. 101.

przykładu, w którym starsi domownicy nierównomiernie dzielą uczucia między dzieci albo mają kłopoty wychowawcze z dziećmi. Relacje w rodzinach podręcznikowych są godne naśladowania. Najczęściej domownicy chętnie ze sobą przebywają, kochają się (choć nie zawsze są to oczywiste obrazy miłości; na pewno bohaterowie o miłości do członków rodziny nie mówią, świadczą o niej ich czyny), dzielą się radością, opowiadają o swoich przeżyciach, uczuciach („გოგოცუნა მოკურცხლა შინისაკენ, რათა ეხარებინა დედ-მამა თავისი საარაკო ბედნიერება”¹⁸⁰).

Podręcznikowe relacje, miłość między rodzeństwem oraz rodzicami i dziećmi są najczęściej nieco wyidealizowane. Jednak, osobiste doświadczenia pozwalają mi ocenić, że jest to portret bliski rzeczywistemu obrazowi gruzińskiej rodziny. Troska i miłość między członkami rodziny zwycięża nad problemami, z którymi nieraz muszą się zmierzyć podręcznikowi bohaterowie (por. między innymi w rozdział *Co wrogość zniszczyła, miłość odbudowała*¹⁸¹). Autorzy podręczników uczą młodych spokojnego podejście do problemów, wiary, że każdą trudną sytuację da się rozwiązać, pokazują, jak po pokonaniu przeszkód „skądś powraca miłość i gnieździ się w serduszkach (dzieci) – „საიდანღაც შეუმჩნევლად მობრუნდა სიყვარული და ბიჭების პატარა გულეში დაიბუდა”¹⁸²), że pomimo przeżytych kłopotów, bohaterowie nie tracą tego, co najważniejsze – miłości do siebie nawzajem: „kochają matkę, kochają siebie nawzajem (bracia), kochają wszystko co ich otacza – „უყვარდათ დედა, უყვარდათ ერთმანეთი...უყვარდათ ყველაფერი, რაც მათ ირგვლივ იყო”¹⁸³.

Na podsumowanie opisu relacji między członkami podręcznikowej gruzińskiej rodziny chciałabym przytoczyć bardzo liryczny, przypominający modlitwę, wiersz gruzińskiego poety Galaktiona Tabidzego *Słońce czerwcowe* [„მზეო თიბათვისა“]:

მზეო თიბათვისა, მზეო თიბათვისა,
ლოცვად მუხლმოყრილი გრაალს შევედრები.
იგი, ვინც მიყვარდა დიდი სიყვარულით,
ფრთებით დაიფარე - ამას გევედრები.

¹⁸⁰ „Dziewczynka prędko pobiegła do domu, żeby podzielić się z rodzicami swoim bajkowym szczęściem” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 6, s. 153.

¹⁸¹ Podr. kl. 6, s. 238.

Przysłowie: „Co wrogość zniszczyła, miłość odbudowała” – „რაც მტრობას დაუნგრევია სიყვარულს უშენებია”. Charakterystyczną cechą języka gruzińskiego jest częste używanie frazeologizmów, metafor, aforyzmów. Jednym z najlepszych przykładów jest epos Szoty Rustawelego *Rycerz w tygrysiej skórze*.

¹⁸² Podr. kl. 7, s. 87.

¹⁸³ Podr. kl. 6, s. 78

ტანჯვა განსაცდელში თვალნი მიურიდნე.
სული მოუვლინე ისევ შენმიერი,
დილა გაუთენე ისევ ციურიდან,
სული უმანკოთა მიეც შვენიერი¹⁸⁴.

5.2.6. Wartości pielęgnowane w rodzinie

Na podstawie wcześniejszych informacji (analiz) można już wywnioskować, które wartości są bardziej lub mniej cenione przez podręcznikową gruzińską rodzinę. Analizowany materiał wskazuje, że członkowie rodziny gruzińskiej pielęgnują przede wszystkim społeczne wartości, takie jak ojczyzna, rodzina, oraz wartości transcendentne (wiarę chrześcijańską). Ważne są dla nich wartości tradycyjne, związane z tradycyjnym modelem rodziny. Oczywiście, trzeba także pamiętać, że i sama rodzina jest dla Gruzinów ogromną wartością¹⁸⁵. Z wielu przykładów wynika, że najbardziej cenioną wartością dla rodziny gruzińskiej są sami członkowie rodziny, ciepłe relacje między nimi. Dla domowników najważniejsi są ludzie, którzy ich otaczają, nadają ich życiu sens, wnoszą do niego radość i szczęście. Rodzina to największa wartość, której podporządkowane są inne wartości. To w rodzinie też, w procesie wychowania, wzbudzane i kształtowane określonych wartości.

Ważną dla gruzińskiego społeczeństwa wartością, pielęgnowaną wśród członków gruzińskiej rodziny, jest ojczyzna¹⁸⁶, poświęcenie się dla swojego kraju, dla jego dobra. Tak na przykład rodzice mieszkający poza Gruzją, gdy dziecko uczy się pierwszych kroków,

¹⁸⁴ „Słońce czerwcowe, słońce czerwcowe (w znaczeniu Pana Boga), na kolanach modląc się przy Świętym Graalu cię proszę, tych, kogo kochałem ogromną miłością, błagam Cię, ich przykryj swoimi skrzydłami. Niech ich oczy nigdy nie zobaczą cierpienia, daj im duszę podobną do tej, którą ty masz, niech mają, boski (ciepły, jasny) poranek, daj duszę boską tym ludziom bezbronnym” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 7, s. 140.

¹⁸⁵ Rodzina jest także ważną wartością i dla Polaków. Opinię tę potwierdzają na przykład badania Walerego Pisarka i Ryszarda Jedlińskiego. Pisarek pisze, że „za największych zwycięzców w wyborach słów sztandarowych w latach dziewięćdziesiątych w Polsce można uznać wyrazy *miłość*, *rodzina* i *tolerancja*”. Por. W. Pisarek: *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*, Kraków. 2002, s. 70. Z kolei Jedliński wskazuje, że to *rodzina* stanowi jedną z sześciu najbardziej akceptowanych przez młodzież 15-letnią wartości. Por. R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków 2000, s. 81–82.

¹⁸⁶ „Gruzini ojczyznę traktują jako wartość bezcenną, ideał moralny, który odzwierciedla się w podręcznikach języka ojczystego. Oni wierzą, że Gruzja jest ziemią Pana Boga, że Stwórca im podarował swój najpiękniejszy kawałek ziemi, który miał zostawić sobie. Mimo że Gruzja dziś doświadcza przemian cywilizacyjno-kulturowych, ojczyzna pozostaje dla jej mieszkańców wartością niezmienną i niedotykalną, jest częścią ich tradycji. Od małego Gruzinów wychowuje się w duchu patriotyzmu”. Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Językowy obraz ojczyzny w wybranych podręcznikach do nauki języka gruzińskiego i literatury gruzińskiej*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. D. Krzyżyk. T. 26. Katowice 2017, s. 224.

Autorzy gruzińskich podręczników szkolnych zdecydowanie więcej miejsca poświęcają wartości, jaką jest ojczyzna. Ten fakt został potwierdzony podczas wywiadu z jednym z autorów podręcznika.

rozkładają na podłodze dużą mapę Gruzji („ფეხის ადგმა წარმოსახვით სამშობლოში“¹⁸⁷, symbolicznie przyjmując, że dziecko w ten sposób będzie się uczyć chodzić po ziemi ojczystej. Ten gest jest bardzo wzruszający, świadczy o ogromnym przywiązaniu do ziemi ojczystej, o tęsknocie za nią, także o potrzebie wychowania w miłości do ojczyzny najmłodszego pokolenia (nawet jeśli będzie ono dorastać poza Gruzją).

Uczniowie mają także okazję poznać wiersz Murmana Lebanidzego *Kiedyś Gruzja była wielka*¹⁸⁸ poświęcony córce, której ojciec opowiada o historii Gruzji. O tym, że ojczyzna jest wartością, świadczą również akty oddania życia za ojczyznę. Wartość ta czasem nabiera walorów patriotyczno-narodowych.

W jednym z utworów („ლექი ვეფხვისა და მოყმისა“¹⁸⁹) utrwalaony jest obraz matki, która pomimo ogromnego żalu, bólu jest dumna ze swoich synów, honorowo poległych na polu walki, w innym („ერეკლე მეფე და ინგილო ქალი“¹⁹⁰) – obraz członków rodziny starających się żyć wedle zasad gruzińskich, odpowiednich dla gruzińskiego ducha, (por. określenia, takie jak: „ჩვენს ქართველობას გაუმარჯოს“ – „za naszą gruzińskość”; „შენს ქართველ ქალობას გაუმარჯოს“ – „za twoją kobiecość gruzińską”). Podręcznikowe teksty utrwalają również sposoby okazywania przynależności do ojczyzny – przez tradycyjny ubiór domowników oraz zachowania patriotyczne. O wartości ojczyzny dla członków podręcznikowej gruzińskiej rodziny świadczą również przytaczane historie o Gruzji – jej przeszłości, opowiadane młodemu pokoleniu przez ojca lub dziadka. Przedstawiciele starszego pokolenia opowiadają o heroizmie przodków, ich oddaniu i walce za ojczyznę. Przekazują system wartości młodemu pokoleniu, budują więź rekordialną¹⁹¹.

„Mimo że ojczyzna często kojarzy się z mężczyznami, wojną, walką (por. *obrońca ojczyzny, zbawca ojczyzny, walczyć za ojczyznę, przelewać krew za ojczyznę, umrzeć za ojczyznę*), nierzadko w tekstach literackich jest porównywana do matki, twórcy nadają jej matczyne cechy. Na przykład w wierszu Aleki Szengeliiego *Matka* [„დედა”¹⁹²] zestawione ze sobą zostają dwie największe wartości w życiu człowieka: ojczyzna i matka, wskazane są

¹⁸⁷ Podr. kl. 9, s. 124.

¹⁸⁸ Podr. kl. 8, s. 156 – 157.

¹⁸⁹ Podr. kl. 8, s. 43 – 44.

¹⁹⁰ Podr. kl. 6, s. 151 – 157.

¹⁹¹ E. Budzyńska: *Więzi międzypokoleniowe w rodzinie...*, s. 19.

¹⁹² Podr. kl. 5, s. 116.

analogie między matką a ojczyzną, por. np. „każdy kawałek jego ziemi jest ciepły, jak piersi jego matki” [„მიწის ყოველი მტკაველი, დედის მკერდით თბილია“]¹⁹³.

Podręcznikowe teksty o rodzinie podkreślają również wagę innej wartości – pielęgnowaną przez członków rodziny wiarę chrześcijańską¹⁹⁴. Odbiorcy podręczników gruzińskich odnajdują w nich obrazy praktyk religijnych w rodzinie – rodziców, którzy uczą dzieci modlitwy; dzieci, które modlą się tuż po obudzeniu; rodziny, której członkowie chodzą do kościoła – cerkwi prawosławnej („გაბრიელ ეპისკოპოსი“¹⁹⁵).

Bardzo ważne miejsce w podręcznikach gruzińskich zajmuje wspieranie przez rodziców nauki ich dziecka. Rodzice wysyłają dzieci nawet do zagranicznych szkół, gimnazjów („მამაჩემმა მიმაზარა მოსამზადებელ სასწავლებელში“¹⁹⁶), na uczelnię, a wcześniej – już w domu – uczą dzieci czytać i pisać („პირველი სწავლა დედაჩემმა დამაწყებინა“¹⁹⁷). Co ciekawe, mimo uznawania wartości nauki, wiedzy, nie znajdziemy w podręcznikach przykładów utworów przynoszących obraz wspólnego odrabiania pracy domowej dzieci z rodzicami.

Podręcznikowe teksty wraz z ilustracjami potwierdzają, że dla rodziców ważne jest, żeby dzieci trzymały się razem (baśń Sulchana-Saby Orbelianego *Siła w jedności*¹⁹⁸), żeby wspierały się nawzajem, miały kontakt z rówieśnikami z sąsiedztwa, spędzały z nimi czas wolny. Podręcznikowe dzieci rzadko spędzają czas wolny w domu (jedynie podczas czytania książek). Raczej dzieci przebywają na świeżym powietrzu: skaczące na skakance oraz bawią się na podwórku razem z sąsiadami w inne stare narodowe zabawy gruzińskie – koczaoba

¹⁹³ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Językowy obraz ojczyzny w wybranych podręcznikach do nauki języka gruzińskiego i literatury gruzińskiej*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. D. Krzyżyk. T. 26. Katowice 2017, s. 217/

¹⁹⁴ Wielki gruziński pisarz i działacz społeczny Ilia Czawczawadze w powieści *Co wam powiedzieć? Czym sprawić przyjemność?* [„რა გითხრათ, რით გაგახაროთ“], której fragment został zamieszczony w podręczniku do klasy 7, o znaczeniu chrześcijaństwa dla Gruzinów pisał tak: „Chrystus-Bóg został ukrzyżowany za zbawienie świata, a naród gruziński poniósł ukrzyżowanie za Chrystusa. Mała Gruzja oddawała życie za zachowanie chrześcijaństwa, broniła wiary swoją krwią i kością, ofiarowywała swoje ciało za duszę. Mała garść narodu utrwaliła chrześcijaństwo w małej ojczyźnie”. Wiara dla Gruzji jest historycznie uwarunkowana, ponieważ jest to kraj, który przeżył niejedną walkę przeciwko muzułmanizacji, Gruzini bronili wiary chrześcijańskiej i chrześcijańskiej ojczyzny. Pełnowartościowa egzystencja narodu gruzińskiego byłaby nie do wyobrażenia bez moralnych, religijnych, kulturowych, historycznych wartości, które naród gruziński rozwijał pod wpływem wiary chrześcijańskiej. Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Językowy obraz ojczyzny w wybranych podręcznikach do nauki języka gruzińskiego i literatury gruzińskiej*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. Red. D. Krzyżyk. T. 26. Katowice 2017, s. 213–231.

¹⁹⁵ Podr. kl. 9, s. 89.

¹⁹⁶ „Mój ojciec wysłał mnie na uczelnię” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 8, s. 124.

¹⁹⁷ „W pierwszą naukę wprowadziła mnie mama” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 8, s. 124.

¹⁹⁸ სულხან-საბა ორბელიანი „ძალა ერთობაშია”. Podr. kl. 7, s. 22.

[„კოჭაობა“], kaklaoba [„კაკლაობა“], rozpalają ognisko, grają w piłkę nożną. Młodzież również ceni towarzystwo rówieśników, razem z nimi spędza święta.

Aksjologiczny świat domowników podręcznikowej gruzińskiej rodziny jest bardzo bogaty. Materiał podręcznikowy wskazuje na to, że członkowie rodziny między innymi pielęgnują wartości poznawcze, takie jak: wiedza, nauka; moralne: dobro drugiego człowieka, bohaterstwo, godność, honor, miłość, odpowiedzialność, pokora, przyjaźń, skromność, sprawiedliwość, szczerość, uczciwość, wierność, otwartość, opiekuńczość, tradycje. Wśród tak bogatego aksjologicznego świata gruzińskiej rodziny nie znajdziemy obrazu, prestiżowych, witalnych czy estetycznych wartości.

5.2.7. Tradycje pielęgnowane w rodzinie

Gruziniński naród charakteryzuje się umiłowaniem tradycji, która wzmacnia więzi rodzinne, przyczynia się do lepszego zrozumienia zarówno przeszłości, jak i – częściowo – teraźniejszości Gruzji. Tradycje gruzińskie wyróżniają się wielowiekową historią. Podczas długiego historycznego rozwoju Gruzini wypracowali własny styl życia. Stworzyli piękne tradycje, szereg obyczajów, uroczystości, świąt. Bogatą obrzędowość zostawili je przyszłym pokoleniom jako najcenniejszy majątek¹⁹⁹. Oczywiście, co jest procesem naturalnym, pewne tradycje z czasem ulegają zmianom, przekształcają się pod wpływem czynników zewnętrznych. Naród gruziński stara się zachować dawne zwyczaje i obyczaje, wprowadzane zmiany są niewielkie. Zamieszony w gruzińskich podręcznikach szkolnych materiał rzeczowy (teksty werbalne i pozawerbalne) zachęca uczniów do zachowania starych gruzińskich zwyczajów i obyczajów (np. biesiadowanie – supra, obecność wodzireja w czasie uczt²⁰⁰; prowadzenie winnic), także do zachowywania tradycyjnych postaw, do których należą są m.in.: ciepłe relacje krewnych, silna więź emocjonalna między nimi, okazywanie uczuć (rzadziej mówienie o miłości, częściej – przytulanie się), utrzymywanie kontaktów z członkami dalszej rodziny. Tradycyjne są również role, zachowania wszystkich członków rodziny. Kilkakrotnie w podręcznikach przywoływane są sytuacje bezinteresownej pomocy – rodzinie pomagają

¹⁹⁹ Można w tym wypadku mówić o przekazaniu dziedzictwa kulturowego. „**Dziedzictwo kulturowe** to ważny czynnik życia i działalności każdego człowieka. Stanowi ono dorobek materialny i duchowy poprzednich pokoleń, jak również dorobek naszych czasów. Oznacza wartość – materialną lub niematerialną – przekazaną przez przodków i określającą naszą kulturę. Zawiera w sobie wszystkie skutki środowiskowe wynikające z interakcji pomiędzy ludźmi a otoczeniem na przestrzeni dziejów”. Za: <http://ozkultura.pl/wpisy/122> [data dostępu: 15.05.2020].

²⁰⁰ Niedawno gruzińskie zwyczaje: supra i tamada zyskały status dziedzictwa kultury niematerialnej. <https://www.itinari.com/pl/georgian-feast-more-than-just-a-tradition-012i> [data dostępu: 15.05.2020].

przyjaciele, ale i zupełnie obce osoby, przeżywają razem z rodziną jej smutek i uczestniczą w ważnych momentach („პატარა ბიჭი გოლგოთაზე“²⁰¹).

Warto też zaznaczyć, że w gruzińskim społeczeństwie pielęgnowane są dobrosąsiedzkie relacje – to tradycyjny model współistnienia lokalnej zbiorowości. „Sąsiedzi zawsze są mile widziani w gruzińskiej rodzinie, przyjmowani serdecznie. W podręcznikowych tekstach obecność sąsiadów w życiu rodziny jest wysoko oceniana. Szczególnie cenne są więzi sąsiedzkie w zbiorowościach wiejskich. Sąsiedzi to osoby, na które zawsze można liczyć, na przykład pomagają budować dom (bez ich wsparcia gospodarze nie poradziłiby sobie)²⁰². Domownicy liczą się ze zdaniem sąsiadów (ich opinia jest bowiem bardzo ważna; por. რას იტყვიან მეზობლები²⁰³ — *co powiedzą sąsiedzi*), proszą ich o pomoc w trudnych sytuacjach²⁰⁴. Dzieci z rodzin mieszkających po sąsiedzku razem się bawią²⁰⁵, cała młodzież wiejska razem spędza wolny czas²⁰⁶. Towarzyskie kontakty to przykład dobrych i bliskich relacji z sąsiadami w rodzinach gruzińskich”²⁰⁷ („მეზობლები ნახევარ ცხოვრებას ეზომი ატარებდნენ”²⁰⁸ – „sąsiedzi pół życia spędzali (razem) na podwórku²⁰⁹”). Sąsiedzi są niekiedy traktowani jak bliscy członkowie rodziny, na których w razie potrzeby można liczyć i którzy zawsze są obecni w czasie ważnych dla rodziny wydarzeń (wesele, chrzciny, narodziny dziecka, święta itd.) Na przykład w jednym z tekstów podręcznikowych odnajdujemy obraz sąsiadów, którzy razem z bliskimi witają pisarza, gdy ten wraca z zagranicznych studiów („მოლად ეზო და ბალკონი სავსე იყო თავშეყრილი მეზობლებით“)²¹⁰.

„Jeszcze jedną cechą charakterystyczną dla rodzin gruzińskich jest gościnność. Oprócz życzliwych i zaprzyjaźnionych sąsiadów mile widziani są także przypadkowi goście. Szacunek i gościnność okazywana przybyszom to rozpoznawczy znak gruzińskich rodzin (por. historia o gospodarzu, który zaprasza do siebie przypadkowo spotkanych dwóch braci, którzy się zgubili, daje im jedzenie, nocleg i własne łóżko²¹¹; także: „...nasza rodzina od rana do wieczora była pełna gości...”²¹²)”²¹³. Gość jest uważany za posłańca od Pana Boga, dlatego domownicy się

²⁰¹ Podr. kl. 8, s. 57 – 59.

²⁰² Podr. kl. 5, s. 163.

²⁰³ Podr. kl. 9, s. 33.

²⁰⁴ Podr. kl. 6, s. 109.

²⁰⁵ Podr. kl. 8, s. 201.

²⁰⁶ Podr. kl. 8, s. 201.

²⁰⁷ K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 171.

²⁰⁸ Podr. kl. 6, s. 58.

²⁰⁹ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 167.

²¹⁰ „Całe podwórko i balkon były pełne sąsiadów” (Tłum. K. A. K.). Podr. kl. 8, s. 126.

²¹¹ Podr. kl. 9, s. 32.

²¹² Podr. kl. 8, s. 220.

²¹³ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny ...*, s. 171.

cieszą, gdy mają możliwość okazać szacunek i ugościć przybyłych – wtedy gospodarz nakrywa do stołu – organizuje gruzińską supkę²¹⁴ („საბა...გაჩნდა ჩემს ოჯახში. ჩემს სიხარულს საზღვარი არ ჰქონდა; პატარა სუფრა გავუშალე და წინ დავალაგეთ ხილი, ღვინო და ფელამუში“²¹⁵). W podręcznikach gruzińskich wspomniana jest „supra radości” i „supra smutku” [„ჭირის და ლხინის სუფრა“], co oznacza, że oprócz radoszej gruzińskiej uczty celebrowana jest również biesiada smutku, na przykład stypa. Podczas supry wznoszone są toasty, którymi zarządza tamada (wodzirej). Z podręcznikowych tekstów wynika, że rolę tamady pełni najstarsza w rodzinie osoba płci męskiej („ბაში აჩუკი“²¹⁶). Wybór na tamadę jest szczególnym wyróżnieniem.

Zamieszcane w podręcznikach ilustracje i teksty niejednokrotnie ukazują wartość gruzińskości²¹⁷ dla poszczególnych członków rodziny. Między innymi swoją gruzińskość wyrażają, ubierając się w tradycyjny narodowy strój²¹⁸. Młodzi odbiorcy poznają obraz dziadka, który zawsze ubrany jest w tradycyjny stój gruziński – „მუდამ ფაფანაკით თავზე, შავი ჩოხით; შავ ქამარზე, გადაკიდებული ხმლით, გვერდზე ჩამოკიდებული ნაქარგი ქისით, რომელშიც თუთუნი და მოკლე ჩიბუხი ეწყობა“²¹⁹. Odzież męska i damska ozdobiona jest różnego rodzaju dodatkami (w zależności od regionu). Krzyż zamieszczony na czapce lub płaszczu symbolizuje wiarę, podkreśla pobożność Gruzinów. Z kolei tradycyjne kobiece nakrycie głowy symbolizuje kobiecą czystość, niewinność. Obraz Gruzinów ubranych w tradycyjne stroje jest częsty w podręcznikach. Uczniowie poznają ojca, dziadka, matkę, pana młodego, panią młodą ubranych w stroje ludowe. Autorzy książek dla ucznia i w ten sposób podkreślają wagę tradycji, zachęcają młodych do jej podtrzymywania.

²¹⁴ „Supra, czyli gruzińska uczta, jest jednym z najbardziej charakterystycznych wyznaczników kultury gruzińskiej. Ogromna liczba osób zasiadająca wokół przepełnionych jedzeniem stołów zwraca naszą uwagę nie tylko ze względu na atrakcyjność tej formy biesiady, ale również i z powodu skojarzeń z gościnnością, którą to uznajemy za jedną z kluczowych cech naszego narodu. Sprowadzanie gruzińskiej uczty tylko do konsumpcji oraz zabawy w towarzystwie prowadzi do rozpatrywania supry jedynie pod kątem funkcji ludycznej, którą zwykle przyjmuje się za najważniejszą funkcję gruzińskiej biesiady. Należy jednak pamiętać, że gruzińskie ucztowanie niesie za sobą zdecydowanie więcej funkcji oraz znaczeń kulturowych”. K. Kozakowski, K. Akopova: *Gaumardžos! O kolejności gruzińskich toastów*. „Laboratorium Kultury” 2016, nr 10 <http://www.laboratoriumkultury.us.edu.pl/?p=31560> [data dostępu: 28.03.2020].

²¹⁵ „Saba pojawił się u nas w domu. Moja radość była bezgraniczna. Zorganizowaliśmy małą supkę, położyliśmy na stół owoce, wino, pelamuszi [deser gruziński z soku winogron]” (Tłum. K. A. K).

²¹⁶ Podr. kl. 8, s. 298.

²¹⁷ Gruzinićkość – zespół cech charakterystycznych dla Gruzinów.

²¹⁸ Ilustracja: Podr. kl. 5, s. 95.

²¹⁹ Zawsze na głowie miał papanaki [jeden z najstarszych gatunków gruzińskiego kapelusza dla mężczyzn], nosił czarną czochę [płaszcz tradycyjny], kindżał na pasku oraz wiszący miecz, z boku miał zawieszoną wyhaftowaną kisę [schówek na drobniaki mieszczący się do kieszeni lub wiszący na pasku; wykonany ze skóry lub tkaniny, ozdobiony różnymi ornamentami, złotymi, kolorowymi koralikami, haftem, napisami] w której miał schowany tytoń wraz z fajką (Tłum. K. A. K).

W podręcznikach gruzińskich utrwalone są również dawne tradycje weselne. Na początku chciałabym zaznaczyć, że wydanie za mąż córki jest bardzo ważne dla podręcznikowych rodziców, ale i tych rodziców żyjących realnie. W Gruzji funkcjonuje bowiem przeświadczenie, że tylko wtedy dziewczyna/kobieta pozna prawdziwe szczęście, gdy wyjdzie za mąż, nie zostanie starą panną i gdy w mężu zyska następnego opiekuna²²⁰ (po ojcu). Godny uwagi jest także decydujący głos rodziców w sprawie zamążpójścia ich córki. Młodzi bohaterowie bez zgody rodziców nie mogą zawrzeć związku małżeńskiego („მარტოა”²²¹). Utrwalone tradycją jest również proszenie rodziców dziewczyny o jej rękę. Zgodnie z obowiązującą tradycją, starsi członkowie rodziny chłopaka przychodzą do domu dziewczyny, aby prosić o jej rękę (proszących o rękę może być wielu, ale rodzina dziewczyny wybiera narzeczonego dla córki, uwzględniając różne czynniki – przeszłość rodziny chłopaka/mężczyzny, stan majątkowy, cechy charakteru chłopaka/mężczyzny, zawód itd.). Natomiast, chłopak (przyszły naręczony²²²) wybiera sobie narzeczoną, zwracając uwagę na to, z jakiej rodziny pochodzi dziewczyna, czy jest dobrą gospodynią, czy ładna, czy ma dobry charakter, czy będzie wierna (oddana) swojemu przyszłemu mężowi i jego rodzinie, jakim dysponuje posagiem (posag stanowi przedmiot umowy rodziców przed weselem)²²³. W podręczniku gruzińskim uczniowie poznają stary gruziński obyczaj nadawania posagu²²⁴ córkom. Jest on między innymi przywołany w autobiografii Davida Kldiaszwilego *Na drodze mojego życia*²²⁵, a także w satyrycznym utworze teatralnym tego autora *Zmartwienia Darispani*. W jednym z utworów czytamy, że za otrzymany posag rodzice kupili dla syna działkę, dom i bogate wyposażenie („ჩემი ცხოვრების გზაზე”²²⁶). W innej rodzinie rodzice mają problemy materialne, co z kolei przyczynia się do trudności z wydaniem córki za mąż („ღარიბებს გსაჭირო”²²⁷). W momencie wejścia do rodziny męża posag zapewniał kobiecie swojego rodzaju autorytet i wzmacniał jej pozycję w rodzinie małżonka. Gdy obie rodziny wyraziły zgodę na małżeństwo młodych, organizowane było duże wesele w szerokim

²²⁰ Osobę, która zapewni jej bezpieczeństwo materialne (zapewni jedzenie, picie, ubranie, miejsce zamieszkanie). Podr. kl. 8, s. 92.

²²¹ Podr. kl. 8, s. 200 – 212.

²²² Zgodnie z gruzińskimi normami społeczno-kulturowymi inicjatorem małżeństwa jest zawsze mężczyzna.

²²³ Podr. kl. 8, s. 83–111.

²²⁴ Odnosząc się do rzeczywistości, można powiedzieć, że ten obyczaj istnieje we współczesnej rodzinie gruzińskiej, jednak uległ zmianie. Rodzice mogą dać posag córce, jednak nie jest to obowiązkowe.

²²⁵ Podr. kl. 8, s. 120.

²²⁶ Podr. kl. 8, s. 120 – 122.

²²⁷ Podr. kl. 8, s. 83.

gronie wszystkich krewnych, przyjaciół, sąsiadów i licznych znajomych („შვიდი დღე და შვიდი ღამე ქორწილი ჰქონდათ“²²⁸).

W podręcznikach gruzińskich utrwalony jest stary gruziński obyczaj szlachealnych rodzin (teraz już tego nie ma) – na pewien czas małe dzieci były oddawane na wychowanie do rodzin na wsi. Tam uczyły się pracowitości, ciężkiej pracy na gospodarstwie (są to wartości społeczne) oraz przyjaźni („ჩემი თავგადასავალი“²²⁹).

„Teksty podręcznikowe utrwalają pewne stereotypowe myślenie, stereotypowe działania. Na przykład w gruzińskiej kulturze uważa się, że geny ze strony ojca są mocniejsze od genów matki, to znaczy, że rodzina ze strony ojca jest bliższa od rodziny matki. O tej cesze gruzińskiej mentalności dowiadujemy się z historii o osieroconym chłopcu, którym czasem opiekuje się dziadek ze strony ojca, a czasem babcia ze strony matki. Chłopak ostatecznie wybiera życie z dziadkiem, ponieważ są oni związani ze sobą wspólnotą krwi („...სახლმა მოგიყვანა ბაბუა, სახსრულია სახელი...“²³⁰ – „krew cię doprowadziła do mnie, cudem jest ona wnuku“)²³¹.

Świat tradycji, dawnych zwyczajów i obyczajów jest żywy w podręcznikowych tekstach. Zawsze są one pozytywnie wartościowane. Młodzi nie tylko lepiej je poznają (większość uczniów zna je na pewno ze swoich rodzin), ale też uczą się szacunku do tradycji, są zachęceni do włączania tych istotnych elementów gruzińskiej tożsamości do tradycji swoich przyszłych rodzin.

5.2.8. Funkcje rodziny

Przeanalizowany materiał pozwala wskazać najważniejsze funkcje rodziny przedstawione w gruzińskich podręcznikach. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza, zapewniająca potomstwu poczucie przynależności i bezpieczeństwa bezpośrednio wynika z zachowań podręcznikowych członków rodziny. Jednak w analizowanych utworach z podręczników szkolnych, spełniając tę funkcję, starsi domownicy realizują swoje obowiązki zgodnie z modelem rodziny wielopokoleniowej i tradycyjnej (wyraźny jest podział ról). Największą wartością dla podręcznikowych rodziców są dzieci – i najważniejszą wartością, którą rodzice przekazują swoim pociechom, jest miłość. Rodzice, wychowując dzieci, zwracają

²²⁸ „Siedem dni i siedem nocy mieli wesele” (Tłum. K. A. K). Podr. kl. 5, s. 173.

²²⁹ Podr. kl. 5, s. 88.

²³⁰ Podr. kl. 7, s. 117.

²³¹ Rzeczywiście, w kulturze gruzińskiej tradycyjnie uważa się, że ważniejsze są geny ojcowskie (rodzina patriarchalna). Gruzini bardziej się cieszą z narodzin syna (jako pierwszego dziecka), ponieważ jest kontynuatorem rodu, nazwiska. Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 166.

uwagę na przekazywanie im wartości moralno-religijnych, które stanowią centrum aksjologiczne rodziny.

Trzeba jednak zaznaczyć, że w wychowaniu dziecka dominującą rolę przypada matce – to ona podejmuje decyzje dotyczące dziecka²³². Podręczniki podkreślają rolę matki w wychowaniu dziecka, skupiają uwagę odbiorców na jej obowiązki w domu, szczególnie tych związanych z opieką nad potomstwem, jego wychowaniem (różne etapy macierzyństwa), czyli między innymi karmienie piersią, przygotowanie posiłków, sprzątanie, pielęgnowanie dzieci, troska o nie.

Z funkcją wychowawczo-opiekuńczą łączy się funkcja rekreacyjna (rekreacyjno-towarzyska) – organizacja wypoczynku, spędzania czasu wolnego. W podręcznikowej rodzinie gruzińskiej domownicy nie wyjeżdżają nigdzie na wakacje, nie spędzają czasu razem poza domem, nie wychodzą na piknik ani nie planują wspólnego wyjazdu za granicę. Gdyby jednak za Z. Tyszką przyjąć, że funkcja rekreacyjno-towarzyska wiąże się z traktowaniem domu rodziny jako miejsce wypoczynku, dbaniem wszystkich członków o dobrą atmosferę w rodzinie oraz z nawiązaniem kontaktów towarzyskich²³³, to w rodzinie gruzińskiej, w której wszyscy członkowie rodziny są obecni i żyją, właśnie dom rodzinny staje się dla domowników najlepszym miejscem rekreacji, wypoczynku, życia towarzyskiego, za którym w przyszłości będą tęsknić i będą chcieli do niego wrócić.

Rodzina ma silny wpływ emocjonalny na najmłodsze pokolenie. Potrzeby uczuciowe dzieci są w rodzinie zaspokajane, dzieci czują się kochane, czują się bezpiecznie. Pozytywne emocje nie pojawiają się tylko w relacji rodzice – dzieci, ale są żywe także między rodzeństwem, między dziadkami a wnukami.

Istotne znaczenie ma funkcja materialno-ekonomiczna, która wiąże się z zaspokajaniem przez domowników swoich podstawowych potrzeb ekonomicznych i materialnych, takie jak żywność, odzież oraz miejsce zamieszkania. Podręczniki gruzińskie akcentują w tym zakresie rolę ojca – w rodzinie, w której żyje ojciec, to przede wszystkim on jest odpowiedzialny za byt materialny swoich bliskich. Nie oznacza to jednak, że matki nigdy nie podejmują pracy zarobkowej, jednak nawet wtedy priorytetem jest dla nich macierzyństwo. Podręczniki utrwalają obraz ojca jako głównego żywiciela rodziny. Dominująca rola mężczyzny w rodzinie²³⁴ jest postrzegana przez wszystkich członków rodziny (w tym kobiety i młodsze

²³² Z podręcznikowych tekstów wynika, że funkcja wychowawczo-opiekuńcza nie zawsze jest w pełni spełniona, bywa, że jest wypełnianie przerywa śmierć rodziców.

²³³ Por. Rozdział III. Rodzina w świetle badań.

²³⁴ W rzeczywistości, pomimo dominującej roli mężczyzny, najbardziej szanowaną w rodzinie jest osoba najstarsza – bez względu na płeć. Dla kultury gruzińskiej szczególne znaczenie ma okazywanie szacunku starszej

pokolenia) jako rzecz naturalna i nigdy jest źródłem konfliktów w rodzinie. W rodzinie, w której ojciec nie żyje, funkcję żywiciela przejmuje syn albo matka.

Podręcznikowa rodzina gruzińska jest wielopokoleniowa i jej model jest tradycyjny. Dla takiej rodziny podstawa jest funkcja prokreacyjna. Z podręcznikowych tekstów wynika, że rodzina „zaspokaja rodzicielskie, emocjonalne potrzeby oraz reprodukcyjne potrzeby społeczeństwa”²³⁵ (odpowiednie dla gruzińskiej kultury). O tym, że jest to funkcja ważna, przekonuje fakt, że w podręcznikach nie znajdziemy przykładu rodziny bez potomstwa (rodzice zawsze z niecierpliwością czekają na narodziny dziecka, cieszą się, gdy przychodzi ono na świat; mają poczucie spełnienia i szczęścia, gdy się ono pojawia). Młodych odbiorców przekonuje się, że urodzenie potomstwa jest głównym zadaniem kobiety, że musi ona odgrywać rolę matki. Gruziańskie kobiety sportretowane w podręcznikach podejmują się tej roli chętnie, bycie mamą nadaje sens ich życiu („ოსგზსზსზ ოს ჰეგზს”²³⁶).

Na uwagę zasługuje także jedna z dominujących w podręcznikowej gruzińskiej rodzinie funkcja – socjalizacyjna, „polegającą na wprowadzaniu członków rodziny w życie społeczne i przekazywaniu im wartości kulturowych”²³⁷. Z tekstów zamieszczonych w podręcznikach gruzińskich wynika, że dla rodziny funkcja ta ma szczególnie znaczenie, gdyż w procesie socjalizacji młodego pokolenia uczestniczą nie tylko rodzice, lecz i dziadkowie, niekiedy również dalsi krewni, a zdarza się, że i obcy ludzie (jest to świadomy wybór rodziców). Spotykamy w podręcznikach obraz zamożnych rodziców, którzy wysyłają dziecko na wieś, żeby tam nauczyło się samodzielności, poznało ciężkie wiejskie życie, różne prace w gospodarstwie domowym i rolnym, nauczyło się szacunku do pracy i do ludzi pracy. W procesie socjalizacji dla rodziców ważnym etapem jest wysłanie dzieci do szkoły (albo do cerkwi prawosławnej – do księdza, u którego dzieci uczyły się pisania i czytania), na studia wyższe (czasem do innego kraju). Oprócz tego starsi domownicy zachęcają młodych do pracy domowej czy też pracy poza domem. W podręcznikach wprawdzie nie znajdziemy obrazów, gdy domownicy uczą dzieci różnorodnych prac w domu, ale częste są sceny, w których dzieci wykazują się samodzielnością, same wykonują różne prace, pomagają innym członkom rodziny. Funkcja socjalizacyjna łączy się z funkcją kulturową. Treść tekstów podręcznikowych świadczy o tym, że wszyscy członkowie rodziny wraz z dziadkami i innymi krewnymi starają

osobie (nawet jeżeli ta osoba nie jest członkiem rodziny). W podręcznikach ten zwyczaj jest wspomniany, gdy wbrew woli wnuczki babcia wybrała jej narzeczonego (po śmierci matki babcia wychowywała wnuczkę), ojciec dziewczyny też był temu przeciwny.

²³⁵ Por. Rozdział III. Rodzina w świetle badań.

²³⁶ Podr. kl. 5, s. 57 – 85.

²³⁷ Por. Rozdział III. Rodzina w świetle badań.

się przekazać młodemu pokoleniu wartości przynależące do kultury gruzińskiej. Na rozwój osobowości dziecka (potem już dorosłego) członkowie rodziny wpływają przez całe życie (widać to między innymi na przykładzie biografii i autobiografii gruzińskich autorów). Podręcznikowe dzieci gromadzą doświadczenie, rozwijają umiejętności i zainteresowania, przejmują wartości przekazane im przez rodziców i dziadków, takie jak: miłość do natury, miłość ojczyzny, poszanowanie przeszłości Gruzji, wiara chrześcijańska, tożsamość gruzińska, wiedza i nauka. Rodzice starają się wychowywać swoje potomstwo według gruzińskich tradycji, czyli na godnych obywateli: pracowitych, odpowiedzialnych, walecznych mężczyzn i troskliwe, czułe, kochające matki. W tradycyjnym modelu gruzińskiej rodziny żywe są tradycyjne wartości.

5.3. Obraz rodziny w podręcznikach polskich

W tej części analizy podejmę próbę odpowiedzi na pytanie, jaki obraz rodziny dociera do ucznia, który pracuje z podręcznikami GWO. Trzeba już na początku zaznaczyć, że obraz ten jest bardziej zróżnicowany niż ten obecny w podręcznikach gruzińskich. Wynika to między innymi z większej różnorodności materiału (werbalnego i pozawerbalnego) zawartego w podręcznikach polskich. Teksty podręcznikowe przekazują uczniom obraz rodziny dawny (najstarsze obrazy są obecne w mitologii greckiej²³⁸) i współczesny. Funkcje rodziny nie są tak wyraźnie zaznaczone, niekiedy ujawnia się tendencja do modyfikacji niektórych z nich, zmienia się ranga poszczególnych funkcji (m.in. wzrasta znaczenie funkcji ekonomicznej,

²³⁸ Obraz rodziny, który dociera do uczniów z przytoczonej w podręczniku polskim mitologii greckiej, ma wiele cech uniwersalnych, przede wszystkim członków rodziny łączą silne więzy, silna więź emocjonalna. Cecha ta jest też eksponowana w podręcznikowym obrazie rodziny gruzińskiej. Jest to rodzina patriarchalna, w której małżonka rodzi dzieci dla swojego męża, zob.: „zrodziła swemu małżonkowi / urodziła mu syna” (podobne określenie spotykamy w podręcznikach gruzińskich). Miłość między małżonkami opisuje się słowami mocno nacechowanymi emocjami: „pokochał gorącą miłością / z miłości powstał wielki ród”. Dla małżeństwa potomstwo to największa wartość i owoc ich miłości, na który niecierpliwie czekają („Astrajos ...doczekał się z nią pięknego potomstwa”). Bezpłodność jest określana traktowana jako klątwa i nieszczęście (podobne określenie spotykamy w podręcznikach gruzińskich – bezpłodna kobieta nie nadaje się do rodziny). Miłość matki do swoich dzieci ma heroiczny wymiar, jest ona bezgraniczna, staje się sensem życia. Dziecko zawdzięcza matce umiejętności i wartości („bez matki bym był bezdusznym człowiekiem / błogosławiona niech będzie moja matka”). Relacje między matką a dzieckiem są ciepłe i emocjonalne, pełne miłości i radości („długo trwała radość matki i córki, a i reszta bogów cieszyła się, patrząc na ich szczęście i wzajemną miłość”). Pojawia się również – powtarzający się w gruzińskich podręcznikach – motyw matki lejącej łzy („łzy gorzkie padają z jej oczu bolesnych na ziemię”).

Między rodzeństwem panuje ogromna miłość. Siostry po śmierci brata pogrążają się w żałobie („siostry opłakiwały jego (brata) śmierć tak żałośnie, że bogowie nie mogąc słuchać ich żałobny skarg...”). Kolejnym przykładem jest tragedia Sofoklesa z roku 442 p.n.e. – *Antygona*, zamieszczona w podręczniku trzeciej klasy gimnazjum. Uczniowie poznają bezgraniczną miłość siostry do brata. Mimo świadomości, że pochowanie brata będzie ją kosztować życie, odważna siostra dokonuje tego czynu. Antygona zostaje skazana na śmierć głodową i zamurowanie w jaskini, gdzie popełnia samobójstwo. Miłość – którą siostra darzy brata – ujawnia się nie tylko w jej zachowaniu, lecz i w słowach: „jest moim bratem...nie zdradzę brata. Spełnię, co do mnie należy, i umrę. To będzie piękne: odpocznę – kochana – przy nim, którego kochałam”.

mniejsza jest rola funkcji emocjonalnej). Dodatkowo, obraz współczesnego modelu rodziny nie ma cech obrazu wyidealizowanego, sportretowane rodziny często przeżywają poważne problemy, wiele z nich obserwujemy w realnym życiu rodzin współczesnych²³⁹.

5.3.1. Od rodziny patriarchalnej do rodziny współczesnej – ogólna charakterystyka

W podręcznikach do nauki języka i literatury polskiej polskiego obraz rodziny pojawia się często, można przyjąć, że rodzina jest centralną wartością. Odbiorcy podręczników szkolnych GWO przeczytają, że „tworzenie rodziny – to moment przejścia dwojga młodych ludzi do zupełnie nowej klasy ludzi zamężnych i to zarówno w sensie społecznym, jak i magicznym”²⁴⁰. To „przejście do nowego etapu życia wiąże się ze spełnianiem nowych różnych obowiązków, a główną funkcją rodziny jest stworzenie nowego życia”²⁴¹. W podręcznikach polskich synonimem *rodziny* często jest *dom*²⁴². Dom „zaczyna być wtedy, gdy jego ściany zamkną w sobie kawał przestrzeni. To ta zamknięta przestrzeń jest duszą domu”²⁴³. Jest on przestrzenią oswojoną, harmonijnym, uporządkowanym światem osób tworzących rodzinę (por. „...harmonia wśród członków rodziny, oparta na wzajemnej dobrej woli i ustepliwości”²⁴⁴). Dom to nie tylko ściany, przestrzeń tymi ścianami wyznaczona, ale przede wszystkim miejsce, w którym żyje rodzina, w którym splatają się radości rodziny z jej troskami i kłopotami. Co najistotniejsze – dom bez rodziny nie ma racji bytu, a życie bez rodziny traci sens („...Pojmiesz żonę? Do trosk przywyknij. Nie ożenisz się? Jeszcze smutniej tak żyć samotnie. Dzieci masz? Wiele trosk. Lecz bez dzieci co za życie?”²⁴⁵). Często dom rodzinny jest w podręcznikowych tekstach przedstawiony jako źródło wielu dobrych uczuć, miejsce kojarzące się z najbliższymi sercu osobami, wypełnione miłością, za którym podręcznikowi bohaterowie tęsknią w dorosłości („dziś dom to tylko mała szkatułka z zabytkowymi rodzicami”²⁴⁶).

²³⁹ W takich przypadkach, za pomocą pytań i poleceń, uczniowie zawsze mają możliwość rozważyć dany problem, porównać z własnym doświadczeniem oraz znaleźć właściwe rozwiązanie problemu.

²⁴⁰ Podpis pod ilustracją. Podr. kl. 5SP, s. 181.

²⁴¹ Podr. klasy szóstej podstaw., s. 82.

²⁴² Anna Rębowska pisze: „domem w sensie fizycznym jest przestrzeń pozostająca we władaniu elementarnej komórki społecznej – rodziny [...], umożliwiająca w co najmniej dostatecznym stopniu realizację jej podstawowych funkcji (biologicznych, gospodarczych, psychospołecznych i społecznych oraz kulturowych)”. A. Rębowska: *Funkcje i typy domu w oczach architekta i socjologa*. W: *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*. Red. P. Łukasiewicz, A. Siciński. Wrocław 1992, s. 141.

²⁴³ Podr. kl. 2G, s. 105.

²⁴⁴ Podr. kl. 2G, s. 141.G

²⁴⁵ Podr. kl. 2G, s. 21.

²⁴⁶ Podr. kl. 2G, s. 134.

Jak wspomniałam, w podręcznikach GWO odnajdujemy nie tylko obrazy rodziny współczesnej, ale także obrazy rodziny dawnej – jej zwyczajami, rolami, funkcjami. Utrwalony w polskich podręcznikach obraz dawniej polskiej rodziny ma kilka cech charakterystycznych: na pewno dominująca jest w dawnej rodzinie rola mężczyzny, wyraźny podział obowiązków między małżonkami (są obowiązki typowo kobiece i typowa męskie), wyraziste są emocje między członkami rodziny, członkowie rodziny śmiało okazują uczucia i mówią o uczuciach („pokochał...od pierwszego wejrzenia...nie mógł ani spać, ani jeść”²⁴⁷), mężczyźni znani są ze swoich rycerskich zachowań wobec kobiet, nawiązujący do kultury rycersko-szlacheckiej model wychowania dzieci²⁴⁸. Portretowani mężczyźni charakteryzują się odwagą, nierzadko występuje w obronie kobiety, nie godzą się na jej krzywdę („nie czyńcie krzywdy kobiecie, ani nie pozwalajcie, by ją skrzywdzono”²⁴⁹). Z kolei polskie kobiety są bezgranicznie oddane swojej rodzinie, nierzadko są mężne i odważne, dumne i honorowe (te cechy wiążą się dziejami Polski – z czasami, gdy trzeba było walczyć o jej niepodległość). Rola kobiety w życiu mężczyzny jest doniosła – mężczyźni szanują kobiety, co więcej – słuchają ich rad, a nawet są gotowi uznać ich zwierzchność („szanując dobre rady naszych matek i żon”²⁵⁰, „pod przewodem kobiet zaczęli wyjeżdżać w pola”²⁵¹), wielbią kobiety i zachwycają się ich pięknem (często w podręcznikowych utworach podkreśla się atrakcyjność kobiety²⁵²).

Oczywiście, podstawową rolą kobiety w polskiej rodzinie, podobnie jak w gruzińskiej, jest rola matki i żony. Obrazów kobiet matek jest w podręcznikach bardzo wiele. Główne obowiązki matki to zajmowanie się domem i dziećmi, troszczyły się o wszystkich domowników, np. przygotowywały dla nich potrawy i podawały im jedzenie ²⁵³. Jednak nierzadko tych obowiązków kobiet jest znacznie więcej. Podręcznikowy materiał wskazuje, że kobiety musiały sprostać wielu trudnym zadaniom, np. towarzyszyły mężowi w pracy na polu (podczas żniw pracowały razem z nim), pomagały przy obowiązkach w gospodarstwie²⁵⁴. Mąż mężczyzna pełnił natomiast funkcję ekonomiczną – z realizacją tej funkcji wiąże się jego cechy, sposób, styl życia. Mężczyzna z przekazów podręcznikowych wyróżnia się pracowitością („długie godziny pracował bez wytchnienia”²⁵⁵), często pracuje daleko od domu rodzinnego,

²⁴⁷ Podr. kl. 1G, s. 170.

²⁴⁸ W chłopcach kształtuje się w rycerskie cechy charakteru (honor, męstwo, odwagę, odpowiedzialność) oraz szacunek i posłuszeństwo wobec rodziców.

²⁴⁹ Podr. kl. 1G, s. 172.

²⁵⁰ Podr. kl. 5SP, s. 155.

²⁵¹ Podr. kl. 6SP, s. 65.

²⁵² H. Sienkiewicz: *Krzyżacy*. Podr. kl. 3G, s. 117 – 183.

²⁵³ Ilustracja. Podr. kl. 6SP, s. 68.

²⁵⁴ Podr. kl. 6SP, s. 101.

²⁵⁵ Podr. kl. 6SP, s. 65.

poświęca się (haruje, zapracowuje), by utrzymać rodzinę („harował od świtu do nocy. Z trudem zdobywał jado i przyrodzenie dla żony...synka... i córeczki...”²⁵⁶). Charakter pracy mężczyzny zazwyczaj wymagał od niego sprytu, sprawności fizycznej, niekiedy odwagi. Mimo różnych niedostatków, kłopotów, wykonywania ciężkiej pracy²⁵⁷, bohaterowie podręcznikowych utworów nie narzekają na swój los, żyją nadzieją na lepsze jutro. Sił dodaje im myśl o rodzinie. Mężczyźni troszczą się o rodzinę, utrzymują ciepłe relacje z krewnymi („Przytuliła się do niego (brata) / Lubię cię Jank / I ja cię lubię, mała siostrzyczko”²⁵⁸), spędzają wspólnie wieczory, razem zasiadają do stołu²⁵⁹. Członkowie rodziny mają dobre kontakty z sąsiadami, zapraszają sąsiadów na uroczystości dla rodziny ważne.

W dawnej, tradycyjnej rodzinie silna jest więź emocjonalna między rodzicami a dziećmi, np. dzieci z niecierpliwością czekają na powrót „tatula”, wykazują posłuszeństwo oraz okazują szacunek swoim rodzicom („chłopak padł mu (ojcu) do nóg”²⁶⁰). Ojciec rządzi w rodzinie, ale podczas nieobecności obowiązków głowy domu przejmuje matka. Dla obojga rodziców ważne są dzieci (funkcja prokreacyjna rodziny). Urodzenie dziecka ma szczególne znaczenie dla rodziców – nabiera wręcz znaczenia religijnego – nowo narodzony człowiek traktowany jest jako dar od Boga. Dzieci są szczęściem rodziców, nadają ich życiu sens²⁶¹.

W podręcznikach polskich dominuje obraz rodziny nuklearnej (dwupokoleniowej), z wyraźnie dominującą rolą mężczyzny²⁶². Najbliższy krąg tworzą rodzice i dzieci, mają oni między sobą dobre relacje. Kontakty z najbliższymi krewnymi są natomiast ograniczone. Małżeństwo ma charakter monogamiczny, zazwyczaj ma dwójkę dzieci. Zamieszczone w podręcznikach polskich teksty i ilustracje przekazują uczniom obraz rodziny, który powstaje z miłości (najpierw miłości rodziców do siebie, potem miłości rodziców do dzieci)²⁶³. Pierwszym celem nowej rodziny jest realizacja funkcji prokreacyjnej²⁶⁴. Sporadycznie odnajdujemy w podręcznikowych tekstach model tradycyjnej wielopokoleniowej rodziny, w której dziadkowie

²⁵⁶ Podr. kl. 6SP, s. 56.

²⁵⁷ Ciężka praca mężczyzny w polu, wymagała z dużego wysiłku, cierpliwości i pracowitości. Pomimo tego nastrój bohaterów wskazuje na to, że są szczęśliwi życiem na wsi „*bujna, mocna radość przepelniała serca i po ziemiach się niosła...*”. Podr. kl. 6SP, s. 65.

²⁵⁸ Podr. kl. 6SP, s. 141.

²⁵⁹ „Wieczorami, kiedy zasiadali do stołu, mistrz pytał Annę, czego się nauczyła, a dziewczynka rozradowana zainteresowaniem ojca pokazywała z dumą...” Podr. kl. 6SP, s. 137.

²⁶⁰ Podr. kl. 6SP, s. 102.

²⁶¹ Podr. kl. 6SP, s. 101.

²⁶² Dominująca rola mężczyzny wynika ze spełnienia przez niego funkcji ekonomicznej.

²⁶³ Ilustracje. Podr. kl. 1G, s. 99.

²⁶⁴ Ilustracja. Podr. kl. 1G, s. 98.

Podczas polskiego weselnego zwyczaju oczepin goście śpiewają „jak się będą cześcić, spojrzysz do powały, żeby twoje dzieci, czarne oczka miały”. Przytoczony tekst piosenki świadczy o tym, że głównym celem młodego małżeństwa jest powołanie do życia potomstwa.

uczestniczą w życiu wnuków²⁶⁵, często też mieszkają ze swoimi dziećmi i wnukami. W takich rodzinach utrzymywane są ciepłe relacje nie tylko między rodzicami a dziećmi, ale również między teściami i dziadkami (por. „tata to jej ukochany zięć”²⁶⁶). W przekazanym przez podręczniki nuklearnym modelu (obrazie) rodziny szanowane są święta (przede wszystkim Bożego Narodzenia) i niektóre zwyczaje oraz obyczaje rodzinne.

Współczesny model podręcznikowej rodziny utrwała obraz matki czynnej zawodowo („Rozmowa z Zośką i Matyldą”²⁶⁷), mającej swoje zainteresowania, pasje („W szopie przy ulicy Lhomond”²⁶⁸). Mimo wielu zadań, pracy zawodowej matka nie zaniedbuje swoich obowiązków domowych. Aktywność zarobkowa żony nie skutkuje całkowitym utrzymywaniem rodziny przez kobietę. Niepracujący ojciec – to sytuacja przejściowa, zdarza się jedynie wtedy, gdy rodzina zmienia miejsce zamieszkania, a ojciec szuka zatrudnienia („Złe wspomnienia”²⁶⁹). Teksty podręcznikowe utrwalają obraz rodziny, w której podział obowiązków między małżonkami jest charakterystyczny dla rodziny tradycyjnej²⁷⁰, dotyczy to zwłaszcza wykonywania prac domowych. Decyzje o podziale obowiązków są podejmowane jednak za zgodą obojga małżonków. Mąż pomaga żonie w zajmowaniu się dziećmi, zawozi je do szkoły, wspiera ich rozwój poznawczy („Ferie zimowe”²⁷¹). W podręcznikowych polskich rodzinach rodzice wspólnie spełniają funkcję wychowawczo-opiekuńczą, wspólnie podejmują decyzje dotyczące kwestii wychowawczych. Podobnie jak w podręcznikach gruzińskich, tak i w podręcznikach polskich nie znajdziemy obrazu wspólnej zabawy dzieci i rodziców. Sporadycznie zdarza się wyjście na spacer matki z dzieckiem czy ojca, który organizuje wspólny weekendowy wyjazd dla całej klasy swojego dziecka. Rodzice razem z dziećmi jeżdżą natomiast na wakacje²⁷²(„gdy tylko nastaje czas odpoczynku, pakujemy bagaże i

²⁶⁵ Podr. kl. 5 SP, s. 197–200.

²⁶⁶ Podr. kl. 5 SP, s. 198.

²⁶⁷ Podr. kl. 2G, s. 75.

²⁶⁸ Podr. kl. 6SP, s. 220–224.

²⁶⁹ Podr. kl. 2, s. 185 – 189.

²⁷⁰ W jednym z polskich podręczników zamieszczony jest fragment Księgi Rodzaju z Biblii Tysiąclecia *Upadek pierwszych ludzi*, w którym odnajdujemy opis ról żony i męża, są one aktualne i w czasach współczesnych. Rzeczywistość wygląda tak, że żona ma ogromny wpływ na męża, z kolei mąż podejmuje ostateczną decyzję. Por. „niewiasta dała mi owoc z tego drzewa i zjadłem”. Porównujemy jeszcze obowiązki kobiety i mężczyzny ze źródła biblijnego – Pan Bóg rzekł do niewiasty: „Obarczę cię niezmiernie wielkim trudem twej brzemienności, w bólu będziesz rodziła dzieci, ku twemu mężowi będziesz kierowała swe pragnienia, on zaś będzie panował nad tobą”. Do mężczyzny zaś rzekł „...w trudzie będziesz zdobywał od niej (ziemi) pożywienie dla siebie po wszystkie dni twoje...W pocie więc oblicza twego będziesz musiał zdobywać pożywienie....”. Podręczniki polskie utrwalają obraz małżeństwa, w którym głównym zadaniem żony jest macierzyństwo, jest ona zależna od męża, zaś spełnienie funkcji ekonomicznej należy do obowiązków męża. W rodzinach współczesnych obserwujemy tendencje wyrównania ról męża i żony – jednak ich związku nadal nie można zaliczyć do egalitarnego modelu. Podr. kl. 3G, s. 13.

²⁷¹ Podr. kl. 1G, s. 31.

²⁷² Podr. kl. 5 SP, s. 148.

wyjeżdżamy”²⁷³), wycieczki, tradycyjnie obchodzą święta religijne, uroczystości świętują urodziny czy wesele. Rodzice troszczą się o potrzeby dzieci, zapewniają im dobre warunki rozwoju („...szkoła, dom, środowisko koleżeńskie...ułatwiły dobry start życiowy”²⁷⁴).

Rodzina (rodzice i niepełnoletnie dzieci) z polskich podręczników szkolnych jest najczęściej pełna i nie ma kłopotów finansowych. Mieszka na ogół w domach piętrowych wraz z piwnicą i ogrodem („dom miał piwnicę...były dwa wejścia (do domu). Jedno od drogi, przez ganek wprost do dużego przedpokoju, z którego szło do pokoiów....w kuchni było troje drzwi: do największego pokoju, pod schody i do pokoju...w przedpokoju schody prowadziły na piętro...”²⁷⁵) bądź w mieszkaniu, w którym każde dziecko ma własny pokój (z tego powodu rodzice decydują się na kupno większego mieszkania, aby każde dziecko miało swoją prywatną przestrzeń i wygodę). Współczesna rodzina zazwyczaj ma samochód dobrej marki (świadczy to statusie rodziny), który może być przedmiotem zazdrości innych ludzi, np. sąsiadów²⁷⁶ („Land Rover taty Felixa...ludzie patrzyli z zazdrością”²⁷⁷).

Autorzy podręczników polskich włączają do nich także teksty autorów zagranicznych („Aki. Za ścianą”²⁷⁸, „Chłopiec z latawcem”²⁷⁹, „Buszujący w zborzu”²⁸⁰). Bardzo często to w nich właśnie można odnaleźć obraz rodziny, która ma kłopoty związane ze sprawami życia codziennego, z zachowaniem dzieci, w której niewłaściwe są relacje między osobami tworzącymi rodzinę – jest to rodzina czasu przemian. W takich rodzinach można zaobserwować zanik więzi między domownikami, brak rozmów między członkami rodziny, znudzenie się życiem codziennym (a nawet samymi domownikami), brak stabilnej hierarchii wartości – odchodzi się od wartości uniwersalnych (np. podważany jest autorytet ojca²⁸¹) w rodzinie. W takim typie rodziny jej członkowie nie skupiają się na relacjach osobowych, na świecie ducha, lecz na tym, co materialne, co zapewnia prestiż i powodzenie, co wiąże się z przyjemnością i dobrą zabawą – skupiają zatem na wartościach materialnych, wartościach prestiżowych,

²⁷³ Podr. kl. 5 SP, s. 144.

²⁷⁴ Start życiowy zawdzięcza się rodzicom. Podr. kl. 2G, s. 141–142.

²⁷⁵ Podr. kl. 2G, s. 105–106.

²⁷⁶ Motyw zawiści, zazdrości dóbr materialnych nie jest w ogóle obecny w tekstach zamieszczonych w podręcznikach gruzińskich.

²⁷⁷ Podr. kl. 1G, s. 31.

²⁷⁸ Podr. kl. 1G, s. 141 – 144.

²⁷⁹ Podr. kl. 1G, s. 108 – 111.

²⁸⁰ Podr. kl. 3G, s. 28 – 34.

²⁸¹ Odbiorcy polskich podręczników. poznają różne modele rodziny, w tym zagraniczne, np. niemiecką rodzinę – konflikt między synem a ojcem na tle ideologii „zhitleryzowanej” (poglądy polityczne stają się przyczyną zimnych relacji). Ojciec nie jest dla syna autorytetem (z ust syna padają obraźliwe słowa wobec ojca: „ty tchórz”), syn nie darzy ojca szacunkiem, wręcz go lekceważy. Takie relacje są w rodzinie gruzińskiej nie do pomyślenia. Podr. kl. 3G, s. 285 – 288.

wartościach hedonistycznych („Epizod nad Gangesem”²⁸²). Wydaje się też, że członkowie rodzin z tekstów zagranicznych mają też inne niż tradycyjne podejście do kwestii szczęścia. Szczęście w nowoczesnej rodzinie wcale nie ma swojego źródła w niej właśnie. Wystarczy żyć w zgodzie z samym sobą („człowieka czyni szczęśliwym jego świat wewnętrzny, jego harmonia ze sobą”²⁸³). Co też istotne, w tym modelu rodziny obowiązki intrafamiliarne przekształciły się lub przekształcają się w ekstrafamiliarne (powiązane przede wszystkim z aktywnością pozadomową i pozarodzinną)²⁸⁴.

Sporadycznie w utworach zamieszczonych w podręcznikach polskich spotkamy obraz dziecka w trudnych sytuacjach życiowych. Za taką uznaje się przemoc w rodzinie bądź sieroctwo, sytuacje, w których dziecko jest bezradne i nie ma wsparcia ze strony dorosłych. W podręczniku do trzeciej klasy gimnazjum uczniowie stykają się z obrazem przemocy w rodzinie (tego typu problemy w ogóle nie są przywoływane w podręcznikach gruzińskich). Ojciec nadużywa alkoholu i znęca się nad żoną i dziećmi, których nie ma odwagi bronić matka ²⁸⁵. Przedstawiony jest również obraz osieroconej trzyletniej dziewczynki, która „włóczyła się po mieście brudna, rozczochrana, w resztkach podartej sukienki”. Część swojego dzieciństwa dziewczynka spędziła w sierocińcu. Jej jedynym pragnieniem było odnalezienie swoich korzeni, tożsamości, choćby najdalszych krewnych („muszę ich odnaleźć... wszystko inne nie będzie się liczyć... Liczyć się będzie tylko to: znalezienie rodziny. Choćby najdalszej”²⁸⁶). Jest to dla dziewczynki ważne, ponieważ „więzy łączące rodzinę należą do najsilniejszych i najbardziej charakterystycznych zjawisk, decydujących o tym, kim tak naprawdę jesteśmy”²⁸⁷.

W podręcznikach polskich uczniowie nie znajdują obrazu ciepłych, życzliwych relacji z sąsiadami, na których można zawsze liczyć ani przyjaznych stosunków z najbliższym otoczeniem. Sąsiedzi raczej postrzegani są jako osoby, które nie wzbudzają zaufania, bywają złośliwi i mogą działać na szkodę rodziny, jej członków („Sąsiedzi patrzyli spokojnie na pożar...to właśnie sąsiedzi twoi podłożyli ogień”²⁸⁸; „Robi wszystko, by sprowokować swego

²⁸² Podr. kl. 3G, s. 115–117.

²⁸³ Podr. kl. 2G, s. 39.

²⁸⁴ E. Budzyńska: *Więzi międzypokoleniowe...*, s. 24.

²⁸⁵ Autorzy podręczników polskich zdają sobie sprawę, że przemoc w rodzinie, nadużywanie alkoholu niestety jest częścią otaczającej nas rzeczywistości i niejedyn młody odbiorca jest ofiarą przemocy domowej, obserwuje w swoim domu agresywne zachowania dorosłych (agresję werbalną, ale i agresję fizyczną). Wydaje mi się, że jest to jedyny powód, dla którego autorzy w swoich podręcznikach zamieścili fragment książki Christiane F. *My, dzieci z dworca ZOO*. Autorzy podręczników pośrednio podpowiadają, że w wielu trudnych sytuacjach młodzi mogą otrzymać pomoc poza rodziną, por. polecenie: *Podajcie nazwy organizacji, które służą pomocą w takich sytuacjach*. Uwrażliwiają też młodych odbiorców na innych, na cudze kłopoty i problemy, por. polecenie: *Wyjaśnijcie, dlaczego nie można być biernym i obojętnym wobec aktów przemocy*.

²⁸⁶ Podr. kl. 1G, s. 47.

²⁸⁷ J. Jagieła: *Relacje w rodzinie a szkoła. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków 2007, s. 7.

²⁸⁸ Podr. kl. 2G, s. 30.

sąsiada i utrudnić mu życie”²⁸⁹; „moje życie od niedawna stało się udręką z winy sąsiada z góry”²⁹⁰). W zapomnienie odeszły dobrosąsiedzkie stosunki. Sąsiad z przyjaciela stał się nierzadko wrogiem, kimś, na kim na pewno nie można polegać. Rodzina stała się społecznością bardziej hermetyczną, zamykającą się na innych (obcych).

Bywa, że rodziny z polskich podręczników negują, luźniej traktują normy moralne (ujawnia się brak wartości moralne). Trzeba jednak podkreślić, że autorzy podręczników polskich zauważają ten brak i określają go jako problem czasów współczesnych. Zachęcają także uczniów do podejmowania prób rozwiązywania różnych problemów rodzinnych. Dają uczniom możliwość oceny jakiejś trudnej sytuacji, przeanalizowania postępowania członków rodziny, ich motywów działania oraz cech charakteru (por. blok zadaniowy: „Porozmawiajcie o zachowaniu bohaterów i relacjach między nimi”; „Jakie wnioski można wyciągnąć na temat postaci?”; „Zapisz cechy rodziny i określ, jakie powinny być relacje między jej członkami w domu, który – według ciebie – można nazwać dobrym domem”; „Omówcie relacje między poszczególnymi członkami rodziny”; „Przeanalizujcie, w jaki sposób zostały wyrażone uczucia”; „*To był wspólny wieczór spędzony z moją rodziną*. Napisz list do bliskiej osoby, w którym przedstawisz miłe chwile spędzone w gronie rodziny”; „Porozmawiajcie...o zachowaniu ojca, zachowaniu bohaterki, pozycji matki w domu”; „Porozmawiajcie o tym, dlaczego we współczesnym świecie tak często się zdarza, że ludzie niszczą...”).

5.3.2. Życie codzienne członków rodziny z podręczników polskich

Życie codzienne domowników rodziny polskiej zazwyczaj toczy się w spokojnej atmosferze. Rodzice bez zarzutów spełniają swoje obowiązki, dbają o bezpieczeństwo swojego potomstwa. Matka zajmuje się codziennymi sprawami, gotuje, sprząta, prasuje, robi kanapki, pakuje rzeczy przed wyjazdem. Dodatkowo, w podręcznikach polskich pojawia się także obraz aktywnej zawodowo żony. Ojciec pracuje, dba o ogrzewanie w domu, jeździ do warsztatu naprawić auto, pakuje walizki do auta. („Rozmowa koleżanek”²⁹¹) Rodzice pracują zawodowo, dzieci chodzą do szkoły, odwiedzają ich koledzy i koleżanki. Dziewczyny chodzą do kawiarni z koleżankami, zaś chłopcy wymieniają się grami komputerowymi (takich zachowań dzieci nie obserwujemy w tekstach z podręczników gruzińskich. Zdarza się, że rodzina wspólnie spędza wieczory przed telewizorem. Rodzinne wyjścia, wspólne aktywne spędzanie wolnego czasu, które ma przecież ogromny wpływ na relacje międzyludzkie oraz rozwój dziecka, spotkamy w

²⁸⁹ Podr. kl. 3G, s. 78.

²⁹⁰ Podr. kl. 5SP, s. 186.

²⁹¹ Podr. kl. 3G, s. 8 – 9.

tekstach podręcznikowych sporadycznie. Najczęściej rodzina idzie razem na obiad do babci i – ewentualnie – na spacer. Do negatywnych cech współczesnego codziennego życia można zaliczyć – często powtarzający się w podręcznikach polskich obraz nowych domowych „tradycji”. Każdego w domowników interesuje coś innego, pochłonięci są własnymi problemami – tak na przykład: ojca interesuje temat polityki (ogląda telewizor bez przerwy lub czyta gazetę, nie podnosząc głowy), dziadek gra w toto-lotka, matka preferuje spokój („Buba”²⁹²). Dziecko, pozostające w cieniu innych domowników, marzy o uwadze rodziców i wieczorze wspólnie spędzonym przy stole. Domownicy rozmawiają o sprawach globalnych, materialnych, codziennych, między innymi o żywności, piłce nożnej²⁹³ itd., lecz nie o uczuciach, nie o przeżyciach, nie o sobie samych. Każdy z członków rodziny marzy o rzeczach materialnych. Taki obraz jest niepokojący, wyraźnie widać, że rozpadowi ulegają stosunki rodzinne, że mamy do czynienia w obrębie rodziny z indywidualizacją zachowań. Rodzina przestaje być przestrzenią spotkania jej członków²⁹⁴. Jej dotychczasowe funkcje są zagrożone.

5.3.3. Wychowywanie dzieci

W czasach współczesnych można zaobserwować, że rodzice zwracają szczególną uwagę na rozwój intelektualny dziecka, jego wiedzę, sukcesy w szkole. W wychowaniu swojego potomstwa rodzice są odpowiedzialni i konsekwentni, podejmują wspólne decyzje. Starają się wprowadzać zasady i nie rozpieszczać swoich pociech („rodzice nie pozwalają oglądać telewizji”²⁹⁵, ani nie godzą się na późne powroty do domu”²⁹⁶). W procesie wychowania rodzice są racjonalni, nie idealizują swoich dzieci, zdają sobie sprawę z ich wad i zalet („nie najlepiej widzie mi się w szkole. Rodzice mówią, że przyczyna tkwi we mnie”²⁹⁷).

W przywoływanych w podręcznikowych tekstach rodzinach ważna jest rola matki. W porównaniu z ojcem jest często ona bardziej szorstka, wymaga od dzieci posłuszeństwa i przykładnego zachowania dzieci („jej głos brzmiał ostro i krótko / Joe czuł podniesiony i podrażniony głos matki”²⁹⁸). Zdarza się, że sytuacjach, które wymagają interwencji rodziców, ponieważ dziecko zachowało się niewłaściwie, ojciec jest bardziej wyrozumiały i cierpliwy

²⁹² Podr. kl. 2G, s. 181 – 182.

²⁹³ Podr. kl. 3G, s. 113.

²⁹⁴ Por. Karta Praw Rodziny: „Rodzina jest miejscem spotkania różnych pokoleń, które pomagają sobie wzajemnie w osiąganiu pełniejszej mądrości życiowej oraz w godzeniu praw poszczególnych osób z wymaganiami życia społecznego”. Za: M. Szymańska: *Funkcje rodziny w opinii dziecka*. W: *Rodzina w świetle zagrożeń realizacji dotychczasowych funkcji. Szkice monograficzne*. Red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik. Katowice 2007, s. 23.

²⁹⁵ Podr. kl. 6SP, s. 292–293.

²⁹⁶ Podr. kl. 2G, s. 202.

²⁹⁷ Podr. kl. 5SP, s. 151.

²⁹⁸ Podr. kl. 5SP, s. 203.

(„ojciec zazwyczaj wyrozumiały²⁹⁹”). Rodzice pozostawiają dzieciom dużo swobody, na wiele im pozwalają, ale jednocześnie wyraźnie sprawują na dziećmi kontrolę – chcą wiedzieć o wszystkich sprawach dziecka (funkcja legalizacyjno-kontrolna), por. „Rozmowa z Zośką i Matyldą³⁰⁰”. W podręcznikowych rodzinach polskich nie znajdziemy obrazu innego, warunkowanego płcią, wychowania córek i synów. Wszystkie wpajane zasady, wartości, normy postępowania odnoszą się do obu płci („Przeprowadzka”³⁰¹). Starsi członkowie rodziny uczą dzieci swoich umiejętności (w tym tych związanych z wykonywanym zawodem), dzieci wybierają dla siebie zawód, który wykonują rodzice (syn przejmuje rzemiosło po ojcu / córka wybiera zawód lekarza po matce) i chcą być do swoich rodziców podobne – jest to przejaw więzi międzypokoleniowej („Tato”³⁰²).

5.3.4. Członkowie rodziny z polskich podręczników szkolnych

W polskich podręcznikach przede wszystkim spotykamy się z obrazem rodziny nuklearnej – modelem 2 + 2 (rodzice i dwoje dzieci).

5.3.4.1. Rodzice (tata – mama, mąż – żona)

Ojciec (mąż). W obliczu zmian społecznych i kulturowych ojciec to najbardziej niezmienna w rodzinie osoba (ze względu na pełnione funkcje, obowiązki, sposób bycia). Obraz podręcznikowego ojca jest pozytywny – to osoba spokojna i rozważna. Dodatkową, eksponowaną w tekstach podręcznikowych charakterystyczną cechą ojca i męża, jest jego małomówność. Do jego obowiązków należy spełnienie funkcji ekonomicznej, także włączanie się w realizację funkcji socjopsychologicznych, w tym pomaganie żonie w wychowywaniu dzieci, oraz spełnianie funkcji opiekuńczo-zabezpieczającej, np. rozpalanie pieca centralnego ogrzewania³⁰³. Nie znajdziemy natomiast w polskich podręcznikach obrazu ojca, który pomaga żonie w prowadzeniu domu, sprzątaniu, gotowaniu, prasowaniu (mężczyzna nie przejmuje obowiązków wynikających z tradycyjnego podziału ról w rodzinie). Rodzaj pracy ojca jest zróżnicowany, niekiedy jego zawód wymaga siły fizycznej (ojciec jest budowlańcem, rolnikiem, cieślą, górnikiem), także dużej aktywności w życiu społecznym (np. ojciec jest kierownikiem fabryki, wykładowcą na uniwersytecie). Ojciec kocha swoich najbliższych, przejawem jego miłości jest troska o dobrobyt rodziny. Uczniowie mają okazję poznać

²⁹⁹ Podr. kl. 5SP, s. 204.

³⁰⁰ Podr. kl. 2G, s. 75.

³⁰¹ Podr. kl. 5SP, s. 208.

³⁰² Podr. kl. 2G, s. 196 – 197.

³⁰³ Podr. kl. 2G, s. 131.

aktywnego ojca, dla którego sprawy dzieci są ważne (tata chodzi na zebrania w szkole, organizuje dla całej klasy weekendowy wyjazd i zabawę. Nie znajdziemy natomiast w podręcznikach obrazu ojca przekazującego dziecku dziedzictwo kulturowe, tradycje rodzinne czy narodowe, opowiadającego historię Polski. Jedynym przykładem, przełamującym nieco ten obraz, jest wiersz Czesława Miłosza *Z okna*. Podmiotem lirycznym w wierszu jest dziecko, prawdopodobnie syn, któremu ojciec pokazuje Europę (nie Polskę). Młodzi odbiorcy odnajdą w wierszu obraz ojca nauczyciela, ojca przewodnika dziecka, który przekazuje synowi wizję Europy, pragnie uzmysłwić mu, że jest Europejczykiem³⁰⁴.

W podręcznikach polskich obraz ojca oderwanego od spraw rodziny, pochłoniętego własnymi zainteresowaniami: oderwany od rzeczywistości mąż pragnie wyjazdu na Marsa; aparat fotograficzny to nieodłączny rekwizyt mężczyzny („Przypomnijmy to panu hurtowo”³⁰⁵).

Matka (żona). Pierwszym obowiązkiem matki jest poświęcanie się dla rodziny. Do głównych obowiązków matki należy zajmowanie się domem i dziećmi (niezależnie od modelu rodziny - dawnej czy współczesnej) – obraz ten utrwalony jest w tekstach i na ilustracjach w podręcznikach polskich³⁰⁶. To właśnie matka po kolacji sprząta stół, zanoszą talerze do kuchni i wkłada je do zlewu, pakuje walizki i pudła do przeprowadzki, gotuje obiad, wiesza pranie, po powrocie z pracy pomaga dziecku odrabiać lekcje, czyta dzieciom książki na noc³⁰⁷, robi kanapki na drogę dzieciom i mężowi, haftuje serwetki³⁰⁸. Jej aktywności są zróżnicowane, dzień wypełniają różne domowe obowiązki, praca.

We współczesnej rodzinie obserwujemy, że na kobietę spadają dodatkowe obowiązki (niekiedy sama je podejmuje), także takie tradycyjnie przypisane mężczyznom. Na przykład współczesna żona towarzyszy mężowi w domowych remontach, gdy ojciec układa kafle, matka maluje ściany („Tato”³⁰⁹). W rodzinach współczesnych żona ma własne zainteresowania,

³⁰⁴ Podr. kl. 2G, s. 162.

³⁰⁵ Podr. kl. 3G, s. 204 – 209.

³⁰⁶ Ilustracja. Podr. kl. 3G, s. 278.

³⁰⁷ Ilustracja. Podr. kl. 6SP, s. 284.

³⁰⁸ Stereotypowe obowiązki żony uczniowie poznają między innymi z przytoczonego w podręczniku fragmentu książki *Uciekinierzy* Tomasza Trojanowskiego. W reklamie zupy jarzynowej przedstawiona jest zmęczona, smutna żona z miotłą, która boi się swojego męża („ze strachem patrzyła ...na męża”), natychmiast wykonuje polecenie męża – daje mu talerz parującej zupy i wraca do zamykania. Mąż w nagrodę za smaczną zupę gotowy jest kupić żonę nową miotłą.

Autorzy podręczników szkolnych tym przykładem chcą przekazać swoim odbiorcom, że podobne zachowanie kobiety i mężczyzny jest stereotypowe.

³⁰⁹ Podr. kl. 2G, s. 197.

rozwija się też zawodowo, sama jeździ na wczasy sanatoryjne³¹⁰ (bez dzieci), jest wyemancypowana.

W podręcznikach polskich zwraca się uwagę na rzeczywisty obraz otaczającego nas świata – gonitwę za dobrami materialnymi, która skutkuje najczęściej brakiem czasu dla rodziny oraz zanikiem więzi między domownikami. Tak na przykład w podręczniku obecny jest obraz nowoczesnej matki – lekarza pediatry, pracującej w przychodni i dorabiającej w różnych innych miejscach („wraca do domu po nocach, czasem musi umyć głowę w umywalce w gabinecie, bo nie ma czasu w domu”³¹¹). W życiowym pędzie mace brakuje czasu na sprawy najważniejsze – na rozmowę z dzieckiem, na wspólnie spędzony czas. Wieczorem zapracowana kobieta musi odpocząć, „rozkosznie wyciągając się na fotelu, traktując nieco obojętnie swoje dziecko i chęć rozmowy z nimi”³¹².

Analizowane przeze mnie polskie podręczniki utrwalają w dużej mierze stereotypowy obraz kobiety – zrzędlivej, gadatlivej, niepotrzebnie martwiącej się o wiele spraw nieistotnych, wymagającej posłuszeństwa ze strony męża i dzieci. Do stereotypowych cech kobiety podręcznikowe teksty włączają także kobiecą niefrasobliwość, kobiece częste zmiany zdania i nastroju, kobiecy zwyczaj jedzenia kanapek w aucie oraz zabieranie w podróż wielu walizek i zbędnych rzeczy³¹³.

5.3.4.2. Potomstwo (dzieci – rodzeństwo)

Wiek bohaterów dziecięcych z polskich podręczników to najczęściej przedział od 10 do 16 roku życia. Życie młodego pokolenia toczy się stosunkowo spokojnie, bez poważnych problemów życiowych („szczęśliwy dzieciak – bawiłem się, cieszyłem się”³¹⁴). W nieco starszych tekstach młodzi są przedstawiani jako ci, którzy wolą mieszkać na wsi, spędzać czas, bawiąc się na łonie natury, gdzie czują prawdziwą wolność³¹⁵.

We współczesnej rodzinie dzieci jeżdżą na kolonię, wycieczki, obozy wędrowne z nauczycielem, na narty, chodzą po górach. Spędzają więc czas na zabawie, na przyjemnościach. Nie są obciążone obowiązkami. Chętnie spędzają czas z kolegami, są życzliwe wobec kolegów, pomagają im³¹⁶, dzielą się – na przykład pożyczają gry komputerowe itd. Dzieci z

³¹⁰ Podr. kl. 5SP, s. 114.

³¹¹ Podr. kl. 2G, s. 76.

³¹² Podr. kl. 2G, s. 181-183.

³¹³ Podr. kl. 2G, s. 76; Podr. kl. 3G, s. 8-9.

³¹⁴ Podr. kl. 6SP, s. 91.

³¹⁵ Życie na wsi jest pozytywnie wartościowane między innymi przez Jana Kochanowskiego w *Pieśni świętojańskiej o Sobótce*. Podr. kl. 6SP, s. 54-55.

³¹⁶ Podr. kl. 5SP, s. 50.

polskich podręczników charakteryzują się ciekawością świata, lubią poznawać otoczenie, obserwować naturę („bardzo lubię obserwować naturę, już od najmłodszych lat interesowały mnie żywe stworzenia”³¹⁷), opiekować się zwierzętami, czytać książki, interesują się sztuką oraz nauką. Wymiar szczęścia dla dzieci i młodzieży jest jednak nieco globalny. Ich marzenia wiążą się ze światem wartościom materialnych, prestiżowych oraz estetycznych. Marzą na przykład o dużym, pięknym domu z wygodami, o „wielkim domu, basenie i Banderasie”³¹⁸, o zrobieniu kariery („...Matylda chce być chirurgiem plastycznym”³¹⁹) itd. Podręczniki sporadycznie przekazują nam obraz dzieci szczęśliwych z powodu prostych, zwyczajnych spraw czy wydarzeń, choć pojedyncze obrazy takich dziecięcych radości czy marzeń możemy odnaleźć. Młode pokolenie marzy między innymi o harmonii w rodzinie, o zdrowiu domowników (wyspa marzeń – „dzieci mieszkają zawsze z ojcem i matką. I ojcowie nigdzie nie wyjeżdżają”³²⁰). Pozytywnym przykładem, przemawiającym do uczniów, może być obraz bohaterki Buby z utworu Barbary Kosmowskiej³²¹. Buba jest dzieckiem grzecznym, życzliwym, refleksyjnym. Pragnie szczęścia w rodzinie, walczy o harmonię, porządek w domu. Dziewczynka stara się odciągnąć uwagę domowników od telewizora. W podręcznikach polskich powtarza się obraz samotnych, nieco izolowanych dzieci, czasem z powodu braku uwagi rodziców³²².

Niezależnie od wieku, charakterystyczną cechą podręcznikowego potomstwa jest umiejętność wyrażania swojego zdania, szczerość, upartość, odwaga. Dzieci nie boją się być wyjątkowe. Tak na przykładzie *Niki* dzieci poznają obraz dziewczyny, która nie brała przykładu z tłumu otaczających rówieśników – miała swój styl. Pomimo tego, że w oczach niektórych dziewczyn dziwnie wyglądała, nie przejmowała się tym, „nie nosiła, tak jak one, różowych bluzeczek, modnych butów i torebeczek. Nie była tak całkiem trendy”. Jej odwaga ukazuje się również, gdy zabiera ze sobą drewniane narty, należące do jej dziadka, a upartość, gdy odjeżdża na nartach, nie umiając na nich jeździć i nie czekając na pomoc.

³¹⁷ Podr. kl. 5SP, s. 89.

³¹⁸ Podr. kl. 2G, s. 76.

³¹⁹ Podr. kl. 2G, s. 76.

³²⁰ Podr. kl. 5SP, s. 182.

³²¹ Podr. kl. 2G, s. 181-183.

³²² Obraz chłopca, którego matka nie żyje, a ojciec nie interesuje się przeżyciami syna („jemu wszystko jedno”). Czuje się szczęśliwy, gdy ukryty na strychu czyta książkę, która jest dla niego „wszystkim, co jeszcze miał na świecie”. Podr. kl. 6SP, s. 274-281.

Ilustracja. Podr. kl. 6SP, s. 280.

W okresie młodzieńczego buntu młodzież przeciwstawia się rodzicom („gwizdę na to³²³” – odpowiedź syna do ojca), ma obniżone samopoczucie, izoluje się od członków rodziny (syn zamyka się w pokoju, prowadzi blog).

Na podstawie przytoczonych przykładów, można wnioskować, że polscy autorzy podręczników szkolnych przekazują obraz otaczającej nas rzeczywistości, zwracają uwagę na problem, aby młodzi odbiorcy mogli przeanalizować sytuacje i wyrazić swoje zdanie na ten temat.

5.3.4.3. Dziadkowie (dziadek i babcia)

W polskich podręcznikach szkolnych obraz dziadków przywoływany jest bardzo rzadko. Młodzi odbiorcy poznają babcię – jako panią domu, gospodynię, zarządzającą całą rodziną, przestrzegającą rodzinne tradycje, czasem dominującą. Do obowiązków babci należy wychowywanie wnuków, gdy dzieci pozostają bez opieki matki (matka umiera). W kolejnym przykładzie babcia występuje jako ciepła, serdeczna osoba, z nadmierną opiekuńczością, troszcząca się o wnuka. Uczniowie poznają babcię, która na znajomy odgłos wnuka, z radości rzuca wszystko, żeby gorąco go przywitać („Nastąpiło witanie, niezwykle radosne³²⁴”). Zazwyczaj odnajdujemy obraz babci krzątającej się po kuchni, przygotowującej posiłki, podającej jedzenie domownikom („Od razu biegła do szafek i lodówki, wyciągając jedzenie... najpierw był kompot, potem jogurt, zupa, dwa pączki, ziemniaki z parówką, herbata, kanapka z żółtym serem, kiszony ogórek i ciasto, podanie na przemian i wszystko naraz...”³²⁵). W relacjach z wnukami babcia to osoba, która wyznacza dzieciom zasady, jednocześnie bardzo je kocha („babcia była wobec wnuka nieco szorstka, jednak bardzo go kochała”³²⁶).

W tekstach i ilustracjach zawartych w analizowanych przeze mnie podręcznikach postać dziadka przywoływana jest sporadycznie. Uczniowie poznają dwa odmienne obrazy dziadka – mieszkającego z córką, spędzającego czas przed telewizorem, grającego w toto-lotka, ale też dziadka pracowitego, prowadzącego własną działalność i mającego zdolności zawodowe. Uboga jest informacja o roli dziadka w życiu wnuków. Jedynym przykładem jest krótki tekst przytoczony przez autorów w części gramatycznej, w którym dziadek wspiera wnuka w jego zainteresowaniach, jest dumny z jego osiągnięć, tłumaczy mu różne ciekawostki („na szczęście zawsze mogłem liczyć na dziadka. Umiał wytłumaczyć, po co jeżowi kolce, co robi wąż na

³²³ Podr. kl. 3G, s. 34.

³²⁴ Podr. kl. 2G, s. 174.

³²⁵ Podr. kl. 2G, s. 174.

³²⁶ Podr. kl. 2G, s. 201.

kamieniu albo co myśli żółt...³²⁷). Nie znajdziemy obrazu dziadka jako przodka, najstarszego członka rodziny, przekazującego wartości moralne swoim wnukom, opowiadającego historię Polski czy przekazującego tradycje narodowe.

5.3.4.4. Członkowie dalszej rodziny (wujostwo, kuzynostwo)

W badaniach nad obrazem rodziny, utrwalonym w podręcznikach polskich, obserwujemy, że członkowie dalszej rodziny przywoływani są sporadycznie i ich rola w życiu krewnych nie jest znacząca – wujek, który wysłał sms do brata / wujek obecny w pokoju. Trudno ocenić kontakt i relacje między domownikami na podstawie tekstów i ilustracji podręcznikowych.

Obraz kuzynostwa w podręcznikach polskich także jest bardzo ubogi. Postać kuzynki przywoływana jest we fragmencie powieści Bolesława Prusa *Lalka*. Kuzynka to osobą wrażliwa, piękna, chcąca nawiązać rozmowę ze swoim kuzynem, spędzając z nim wieczór na balkonie. Gdy ten zapomina o pięknej kuzynce, ona obraża się na niego i nie odzywa się przez cały tydzień („Zapomniałem o pięknej kuzynce... a kuzynka przez tydzień nie chciała ze mną rozmawiać”³²⁸). Niestety nie znajdziemy więcej informacji na temat wspólnego spędzania czasu, relacji, wzajemnej pomocy, wpływu, który może mieć kuzynostwo czy wujostwo na członków rodziny.

5.3.5. Relacje między członkami rodziny

Małżeństwo z polskich podręczników zawsze powstaje za zgodą młodych, na ogół obdarzających się uczuciem. Rzadko zdarza się, że punktem odniesienia jest stan majątkowy³²⁹. Relacje między polskimi podręcznikowymi członkami rodziny można określić jako umiarkowane, z tego względu, że pozbawione one są nadmiernych emocji. Opierają się one na zaufaniu, trosce, wierności, cierpliwości oraz pewnym dystansie. W podręcznikach utrwalone są relacje rodzin tradycyjnych, jak również współczesnych, które się nieco różnią. Kształtują się one często pod wpływem historii oraz przemian w społeczeństwie. Do czasów współczesnych uczniowie poznają młodych bohaterów, tęskniących za rodzicami, modlących się za nich³³⁰, kochające się małżeństwo, okazujące uczucia, jak również bohaterskie zachowanie mężczyzn. Dzieciństwo ukazane jest jako najlepszy i najczystszy okres życia, jedna

³²⁷ Podr. kl. 5SP, s. 89.

³²⁸ Podr. kl. 3G, s. 168.

³²⁹ Podr. kl. 2G, s. 165-171.

Por. „Mężczyzna nie kieruje się uczuciami, tylko pragnie zdobyć posag i wzbogacić się dzięki małżeństwu”. Podr. kl. 3G, s. 78.

³³⁰ Podr. kl. 6SP, s. 148.

z największych wartości, beztroska, czas spędzony z rodzicami (z opiekuńczym ojcem i ukochaną matką) („dzieciństwo jest jak zatarte oblicze na złotej monecie która dźwięczy czysto”³³¹).

Na podstawie zamieszczonych w polskich podręcznikach ilustracji i tekstów, można zaobserwować, że rozwój technologii, multimedia, zawodowy rozwój kobiety (żony, matki) wpływa nieco negatywnie na ich relacje między domownikami, m.in. następuje zanik rozmowy. Ludwik Jerzy Kern w wierszu *Śmierć w kręgu rodziny* w sposób satyryczny (używając środków stylistycznych, takich jak wyliczenia, neologizmy, epitety, zdrobnienia, eufemizmy, prozaizmy) podkreśla problem rodzin współczesnych. Mimo obecności wszystkich domowników (rodzice, dzieci, dziadkowie, wujek) autor zauważa brak sztuki rozmowy między domownikami, powodem którego jest telewizja. Wydaje się, że świat po drugiej stronie ekranu jest ważniejszy, ciekawszy od spędzenia czasu i rozmowy z członkami rodziny („Jest cicha wieczorowa pora. Siedzimy całą rodziną frontem do telewizora. Dziadkowie, rodzice, synowie, córki, a na ekranie same wybiórki... Wieczór taki spokojny, miłutka atmosfera, i tu ni stąd, ni zowąd czuję, cholera, że coś umiera. I nagle wiem, co umiera. To umiera piękna sztuka rozmowy”³³²). Niejednokrotnie w polskich podręcznikach wskazuje się na problemy, takie jak: brak rozmowy, dystans między domownikami, indywidualizacja, dominacja własnych zainteresowań (nadużywanie urządzeń multimedialnych, laptopów, ciągle oglądanie telewizji³³³ („sprawiali wrażenie dalekich i niedostępnych. Jakby niewidzialnymi kartami grali w brydża, nieświadomi, że obok nich toczy się jakieś inne życie. A najgorsze było to, że w tego wyimaginowanego brydża jej, Buby, rodzice grali osobno”³³⁴). Obserwujemy kryzys moralności rodzin współczesnych, między innymi zmianę pod względem okazywania szacunku do rodziców. Zdarza się używanie wulgaryzmów, zwrotów obraźliwych przez dzieci, np. syn mówi do ojca – *jesteś daremny*, córka mówi o rodzicach, że są *paskudni*. Dzieci nie okazują wdzięczności wobec rodziców, osłabione są więzi między członkami rodziny. Czasem starsi domownicy poświęcają dużo czasu wyjaśnieniu absurdalnych spraw³³⁵, z kolei panująca nerwowa atmosfera w domu ma negatywny wpływ na dzieci.

W badaniach nad relacjami polskich podręcznikowych członków rodziny moją uwagę (niezależnie od czasu) zwrócił brak zdrobniałych, pieszczotliwych, pełnych emocji form zwracania się oraz brak dotyku (np. przytulanie się). Pieszczoty zamykają się w granicach –

³³¹ Podr. kl. 2G, s. 133.

³³² Podr. kl. 2G, s. 179-180.

³³³ Por. ilustrację. Podr. kl. 2G, s. 179.

³³⁴ Podr. kl. 2G, s. 183.

³³⁵ Podr. kl. 2G, s. 184.

córeczko, mamusiu, tatusiu, synku, ojczulku, tatulu, matulu, siostrzyczko, zaś frekwencja użycia tych zwrotów jest bardzo niska.

Przykładem nieco zimnych relacji, z dystansem są używane w podręczniku formy bez bezpośredniego zwracania się, na przykład – *mógłby ojciec jeść trochę ciszej?, mógłby się ojciec nie wyrażać?, czy tata musi wiecznie w czymś grzebać? To takie nieestetyczne*³³⁶. Odzwierciedlone w języku wyrażania uczuć zamykają się w granicach słowa *lubię – kocham* jest używane rzadko, a w rozmowach współczesnych rodzin podręcznikowych wcale („*nawet cię lubię*” – mówi brat do siostry).

Kobieta a mężczyzna. Relacje między kobietą a mężczyzną przed ślubem można określić jako idealne. Jeszcze w średniowieczu mężczyzna charakteryzował się adoratorskim zachowaniem, okazywaniem szacunku wobec ukochanej kobiety. W podręczniku polskim przedstawiony jest fragment powieści historycznej Henryka Sienkiewicza *Krzyżacy*, opisujący obyczaj rycerskiego ślubowania, który wskazuje na cechy charakteru, sposób zachowania mężczyzny i kobiety oraz ich relacje („*ucalował ręce Danusi, a po rękach nogi...*”³³⁷). W epoce romantyzmu uczniowie poznają przykłady miłości od pierwszego wejrzenia, a także heroiczny wymiar miłości („*dla twego zdrowia życia bym nie skąpił*”³³⁸), oraz losy zakochanych, które mają dramatyczne zakończenia³³⁹. Mężczyzna wobec swojej kobiety jest cierpliwy, nie dąży do dominacji, gotowy jest wykonać każde polecenie ukochanej i wiernie jej służyć („*Powiedz: w ogień skocz...w ogniu zginę / jestem...zawsze – twoim sługą*”³⁴⁰).

Małżeństwo. W ujęciu diachronicznym relacje między małżonkami, można stwierdzić, że one również z czasem uległy zmianom. W czasach starożytnych dla męża powrót do domu³⁴¹ ma szczególne znaczenie, ponieważ w domu czeka na niego ukochana żona. Żona to dla męża wierna kobieta, jego skarb. Miłość małżonków jest wzajemna – ukazują sobie wzajemnie uczucia, przytulają się do siebie i nie umieją nacieszyć się sobą („*Trzymając w ucisku żonę, skarb swego ducha, wierną ...tak upragniony był dla niej mąż, tak na niego patrzała, nie chcąc rozluźnić białych łokci na jego szyi*”³⁴²). Podczas nieobecności męża żona martwi się o niego („*we łzach go czekam i w trwodze*”³⁴³), cierpliwie czeka, opiekuje się potomstwem. Wzajemna troska jest ze strony męża – po powrocie do domu pyta o zdrowie matki.

³³⁶ Podr. kl. 2G, s. 183.

³³⁷ Podr. kl. 1G, s. 183.

³³⁸ Podr. kl. 1G, s. 287.

³³⁹ Podr. kl. 1G, s. 279-285.

³⁴⁰ Podr. kl. 1G, s. 294.

³⁴¹ Ilustracja. Podr. kl. 2G, s. 158.

³⁴² Podr. kl. 2G, s. 115.

³⁴³ Podr. kl. 6SP, s. 148.

Autorzy podręczników szkolnych utrwalają również obraz współczesnych relacji między małżonkami, które nie zawsze są wyidealizowane i panują w nich kłótnie (podobnie jak w relacjach małych dzieci) oraz stereotypy płciowe. W małżeńskich nieporozumieniach mąż postrzega żonę stereotypowo („bierze w podróż dużo walizek / je w aucie / dużo je, a dziwi się, że tyje”³⁴⁴), zaś zdaniem kobiety mężczyzna to czasem nieodpowiedzialna, leniwa i małomówna osoba („nie waż się czytać (sms) gdy prowadzisz...gdy nas pozabijas, to ty będziesz ponosić odpowiedzialność / siedział przy komputerze do tak późna, a przecież wiedział, że wyjeżdżamy”³⁴⁵). Wydaje się, że konflikt małżonków bywa powodem złośliwości. Oboje są także znudzeni długoletnim wspólnym życiem i świadomie nie dążą do porozumiewania. Jednocześnie należy zauważyć, że nie stanowi to powodu do rozvodu bądź zdrady. W analizowanych podręcznikach nie znajdziemy obrazu rozwiedzionych rodziców, zaś tematyka zdrady małżeńskiej wspominana jest sporadycznie³⁴⁶.

Styl współczesnego życia małżonków polega na swobodnych relacjach. Nie znajdziemy dominacji ze strony męża. Małżonkowie nie wymagają także od siebie wspólnie spędzonego czasu³⁴⁷, czy wspólnego picia kawy, gdy mąż rano idzie do pracy³⁴⁸. To raczej żona wymaga od męża uległości („ostateczne zadanie żony polegało na tym, by sprowadzić męża na ziemię (do rzeczywistości)”³⁴⁹). Uczniowie sporadycznie poznają kochające się małżeństwo podejmujące wspólne decyzje, wspierające („objął ją ramieniem, jakby chcąc uspokoić”³⁵⁰), mające wspólne zainteresowania, np. sztuka, fizyka³⁵¹.

Przez autorów polskich podręczników szkolnych przytoczone są rozmaite obrazy małżeństwa i ich relacji. Między innymi znajdziemy obraz współczesnego zagranicznego małżeństwa, które w świadomości strategicznie ma ułożony plan na życie („wszystko idzie dobrze” – mówił z dumą o sobie. Wszystko szło po jego myśli, zgodnie z planem” – tj. skończył

³⁴⁴ Podr. kl. 3G, s. 8-9.

³⁴⁵ Podr. kl. 3G, s. 8-9.

³⁴⁶ W analizowanych podręcznikach niezmiennie rzadko uwzględnia się temat zdrady w narzeczeństwie lub w małżeństwie. W sposób liryczny przedstawiona jest scena zdrady w balladzie Adama Mickiewicza *Świtezianka*. Uczniowie poznają strzelca, który mimo przysięgi wierności, uległ pokusie nimfy i dopuścił się niewierności: „zapomniał strzelec o swej dziewczynie, przysięgą pogardził świętą, na zgubę oślep bieży w głębinie, nową zbawiony ponętą”. Podr. kl. 1G, s. 191.

Motyw zdrady pojawia się w też balladzie *Lilije* Adama Mickiewicza. Podczas nieobecności męża żona „cnoty śliska” „nie dochowała wiary” i dopuściła się zdrady. Żona popełnia też kolejny grzech – poślubić brata zabitego męża.

Autorzy szkolnych podręczników w zadaniach dydaktycznych podkreślają, że za naruszenie norm moralnych i obyczajowych ponosi się karę nie tylko prawną, ale również i moralną.

³⁴⁷ Podr. kl. 3G, s. 28 –286.

³⁴⁸ Podr. kl. 3G, s. 204

³⁴⁹ Podr. kl. 3G, s. 204.

³⁵⁰ Podr. kl. 6SP, s. 222.

³⁵¹ Podr. kl. 6SP, s. 220–224.

studia na wydziale sztuk pięknych, a potem ożenił się z dziewczyną z rodziny, która mogła mu zapłacić przyszłość³⁵²). Jednak, wygodnie ułożono życie z żoną nie daje mu radości, poszukuje szczęścia w swojej pasji (fotografowanie nadaje mu sens życia), a swoje relacje z żoną określa jako kłopotliwe („mam kłopot z nią...nie rozumie, że jej mąż chce zostać pierwszorzędnym reporterem³⁵³). Każdy z małżonków żyje własnym życiem. Pomimo tego, że są w podróży poślubnej (w Indiach) – nie spędzają czasu razem – mąż zajmuje się swoją pasją (fotografowaniem), a żonę interesują luksusowe hotele i chodzenie po drogich sklepach.

Relacje między matką a dziećmi. Mama odgrywa istotną rolę w relacjach ze swoim potomstwem. Urodzenie dziecka dla niej to niezwykle etap w życiu, wiążący się z niesamowitym szczęściem („Trzymała na ręku nowo narodzonego człowieka i dziwiła mu się, jak każda matka. Nie było i oto jest człowiek³⁵⁴). Jej miłość do dzieci jest bezgraniczna i bezwzględna³⁵⁵. Podręcznikowe teksty oraz ilustracje utrwalają obraz matki troszczącej się o swoje potomstwo, pielęgnującej je podczas choroby („czuwała nade mną matka, nie śpiąc, nie jedząc³⁵⁶) i najlepiej rozumiejącą intencje dziecka³⁵⁷. Młodzi odbiorcy poznają „heroiczny wymiar macierzyństwa”, matkę pragnącą za wszelką cenę uratować im życie, wręcz narażając swoje³⁵⁸. Uczniowie poznają matkę proszącą o ratunek dla syna, wypuszczenie go z więzienia (są to czasy II wojny światowej)³⁵⁹, gotową skoczyć do ognia za swoim dzieckiem³⁶⁰. W relacjach z dziećmi, matka to wrażliwa, życzliwa, kochająca osoba („Gładziła pieszczotliwie jego włosy³⁶¹), czasem niemająca sumienia się złościć na psoty swoich pociech („nie mała sumienia wymawiać mu (synu), że obrabował (zerwał kwiaty przy kapliczce) biedną starą kapliczkę³⁶²).

Pomimo przejściowych ciężkich warunków – dla matki wymarzone pociecenie są jej dzieci („nagrodą jej jedynie było, to że gdy wieczorem wracała śmiertelnie znużona, mogła

³⁵² Podr. kl. 3G, s. 286.

³⁵³ Podr. kl. 3G, s. 285.

³⁵⁴ Podr. kl. 1G, s. 235.

³⁵⁵ O instynkcie macierzyńskim uczniowie mogą przeczytać we fragmencie książki Anny de Vries *Naszym dzieciom o Biblii*. Gdy chciano zabić jej dziecko, matka „zaczęła strasznie płakać i wołać”, a dla dobra swojej pociechy gotowa była oddać je innej kobiecie i tym samym uratować dziecku życie. Podr. kl. 6SP, s. 88.

³⁵⁶ Podr. kl. 6SP., s. 91.

³⁵⁷ Warto zauważyć, że w podręczniku zamieszczane są ilustracje, które, moim zdaniem, wskazują na bezgraniczną miłość matki do dziecka oraz jej główną rolę w życiu, tj. macierzyństwo. Na zamieszczonych ilustracjach widzimy, że to matka trzyma dziecko na rękach, jej wzrok skierowany jest na dziecko, troskliwe obejmuje dziecko rękami i ma opuszczoną głowę w kierunku dziecka. Podobne ilustracje utrwalają stereotyp kochającej matki, potwierdzają bezgraniczną miłość i troskliwość matki. Podr. kl. 1G, s. 310–311.

³⁵⁸ Podr. kl. 6SP, s. 90–95.

³⁵⁹ Podr. kl. 2G, s. 61.

³⁶⁰ Podr. kl. 2G, s. 79.

³⁶¹ Podr. kl. 2G, s. 128.

³⁶² Podr. kl. 2G, s. 128.

objąć uciskiem drobne, biedne ciało, mnie swego kalekiego syna³⁶³), z nimi się czuje najlepiej („dobre moje córki, z wami to nawet ubożyzna miła³⁶⁴), poucza ich dobroci, hojności („kto posieje dla Boga, nie straci³⁶⁵”). Natomiast, zdarza się, że rodzic faworyzuje jedno dziecko, traktuje je z większą litością („Moja Balladyno, twoje rączki od słońca całe się rozpląną jak lodu kryształki. Już my jutro z Alinką na poletku dożniemy ostatka, a ty moje dzieciątko, siedź sobie za ścianą...”).

W trudnych dla dziecka momentach matka wspiera je, pociesza, dzieli z nim smutki, uspokaja i dodaje otuchy („nie frasuj się, synku...ojciec wróci lada chwila / pogłaskała płową głowę Zosi / uspakajała dzieci, dodawała im otuchy³⁶⁶). Matka wymaga od dzieci posłuszeństwa, w razie niesubordynacji jest jednak bardzo cierpliwa. Stara się także pochwalić dziecko za jego osiągnięcia.

Matka to dla dziecka osoba, której najbardziej można ufać, zawsze okaże wsparcie („*ratujcie, matulu*”), kojarzy się ze słodkim dzieciństwem i nadaje barwy życiu. Doceniana jest jej serdeczność („*można ją nosić na rękach*”³⁶⁷) i jest osobą niezastąpioną („wokół serdecznego palca mamy obracała się cała planeta³⁶⁸). Wspomniane są również miłe gesty synów wobec matki, m.in. kupują jej prezent, zrywają kwiatki dla niej („Marcinek ułamał ogromny pęk kwitnących gałęzi...cały ten pęk rozkwitły rzucił matce na kolana³⁶⁹). Przykładem ciepłych, uczuciowych relacji matki z synem może być m.in. powieść Stefana Żeromskiego *Syzyfowe prace*. Matka to dla syna ukochana, wspierająca osoba, za którą tęskni i cieszy się ze spędzonego z nią czasu („Marcinek położył głowę na kolanach matki i przycisnąwszy usta do jej rąk spracowanych, szepnął: – Mamusiu, jak dobrze, że mama po mnie przyjechała...Tak sobie jedziemy razem....To dopiero dobrze...³⁷⁰”). Jego szczególna miłość do matki przejawia się, gdy ma odpowiedzieć na pytanie, czy kocha matkę – „słodkie łzy padające wielkimi kroplami z oczu chłopca zastąpiły jej wyrazy odpowiedzi³⁷¹”.

W analizowanych przeze mnie polskich podręcznikach młodzi odbiorcy poznają również problematyczną stronę relacji dziecka do matki, która powtarza się we współczesnych rodzinach – jest to dystans i ironia wobec rodziców. Zdarza się jednak, że przyczyną panującego dystansu jest postawa rodziców (brak uwagi, brak szczerej rozmowy, kłótnie z ojcem).

³⁶³ Podr. kl. 6SP, s. 93.

³⁶⁴ Podr. kl. 3G, s. 15.

³⁶⁵ Podr. kl. 3G, s. 15.

³⁶⁶ Podr. kl. 6SP s. 60.

³⁶⁷ Podr. kl. 2G, s. 133.

³⁶⁸ Podr. kl. 2G, s. 134.

³⁶⁹ Podr. kl. 2G, s. 128.

³⁷⁰ Podr. kl. 2G, s. 128.

³⁷¹ Podr. kl. 2G, s. 128.

Bezwzględna jest miłość dziecka do swoich rodziców, jednak w podręcznikach polskich nie znajdziemy współczesnych domowników mówiących o swoich uczuciach.

Relacje między ojcem a dziećmi. W relacjach z dziećmi ojciec występuje jako osoba najbardziej cierpliwa. Pomimo różnych dziecinnych psot, ojciec jest gotowy wysłuchać dziecko, stać w jego obronie i dać mu pouczające rady (np. „słowicze wdzięki w męczyzny głosie, a w sercu lisie zamiary”³⁷²). Poświęcenie się i troska ojca ujawnia się, gdy ten buduje dom dla córki³⁷³, gdy pomaga synowi w pozbyciu kompleksów, doradza i poucza go („Drogi synu, jak słyszałeś, cokolwiek w życiu zrobisz, ludzie zawsze będą mieli ci coś do zarzucenia. Dlatego nie wolno przejmować się ich zdaniem: rób to, co wydaje ci się słuszne i idź swoją własną drogą”³⁷⁴), zabiera córkę do kawiarni („tata powiedział, że mogę zamówić wszystko na co tylko mam ochotę”³⁷⁵). W rozmowach z dziećmi ojciec starannie wyjaśnia dzieciom zaistniałą sytuację, występuje jako osoba cierpliwa i wyrozumiała, jednak czasem lekko nieśmiała („tata...nie wiedział jak zacząć rozmowę”³⁷⁶/ ojcu zawsze trudno było nawiązać rozmowę³⁷⁷). Relacje między ojcem a dziećmi napelnione są serdecznością, urokiem i ciepłem („wróciliśmy do domu trzymając się za rękę / namaluje coś ładnego...mojego tatę”³⁷⁸ / oparł rękę na ramieniu i tak szli razem...milczeli oba (syn i ojciec), jakby zadowoleni, że są razem”³⁷⁹).

W przytoczonym w podręczniku fragmencie Ewangelii (według św. Łukasza z Biblii Tysiąclecia) uczniowie poznają przykład bezwarunkowej miłości ojca do syna, działającego zgodnie z nakazem serca, mającego umiejętność wybaczenia. Ojciec to bohater biblijny, który wita „marnotrawnego syna”, całuje go i wyprawia dla niego ucztę. Bezценne są słowa, które ojciec przekazuje starszemu synowi, chcąc załagodzić jego zazdrość „moje dziecko, ty zawsze jesteś przy mnie i wszystko moje do ciebie należy. A trzeba się weselić i cieszyć, że ten brat twój był umarły, a znów ożył, zaginął, a odnalazł się”. Jest to przykład bezwarunkowej akceptacji oraz bezgranicznej miłości rodzica do dziecka, pomimo zaistniałych trudności.

Ojcowie z podręczników polskich cieszą się niezmierną miłością ze strony swoich pociech. W relacjach z ojcem potomstwo ukazuje ojcu miłość, posłuszeństwo. Spóźnienie ojca z pracy budzi w dzieciach lęk i smutek, niecierpliwie pragną jego powrotu, modlą się w jego

³⁷² Podr. kl. 1G, s. 190.

³⁷³ Podr. kl. 2G, s. 106.

³⁷⁴ Podr. kl. 2G, s. 139–140.

³⁷⁵ Podr. kl. 5SP, s. 198.

³⁷⁶ Podr. kl. 5SP, s. 198.

³⁷⁷ Podr. kl. 5SP, s. 205.

³⁷⁸ Podr. kl. 5SP, s. 200.

³⁷⁹ Podr. kl. 5SP, s. 205.

intencji („myślałem, że to tatulo wrócił – powiedział markotnie / wyjdę na drogę, może już nadchodzi (tata)”³⁸⁰ / „Starszy brat śpiewa, a z bratem „Najświętsza Matko – przyśpiewują dziatki – zmiłuj się, zmiłuj się nad tatą!”³⁸¹) i się cieszą z jego powrotu („Skoczyły dzieci i krzyczą jak mogą: „Tato, ach, tato nasz jedzie!”³⁸²). Dla dziecka jego ojciec to niedościgniony ideał. Dzieci mają czasem większy dystans do ojca niż do matki, natomiast okazują mu większy szacunek³⁸³ i wdzięczność. Dzieci podejmują próbę buntu w okresie dojrzewania, jednak cierpliwość ojca skutkuje rozwiązaniem problemów („odszukał go (syna) na wrzosowisku, aby go pocieszyć”³⁸⁴). Ojciec wspiera nastolatka, „pomagając dziecku przyjąć właściwą postawę wobec napotkanych przeciwności”³⁸⁵.

W analizowanych polskich podręcznikach znajdujemy teksty przynoszące obraz ojca zrozpaczonego po śmierci dziecka („Treny” Jan Kochanowskiego). W obliczu śmierci najmłodszego członka rodziny życie traci sens, chwieje się system wartości ojca. Ojciec oplakuje swoją zmarłą córkę, ciągle o niej myśli, nie potrafi pogodzić się z jej śmiercią („wielkieś mi uczyniła pustki w domu moim / jedną maluczką duszą tak wiele ubyło / niżej się na mą ciężką żalność urodziła”³⁸⁶). Przekaz werbalny uzupełnia obraz Jana Matejki, *Jan Kochanowski nad zwłokami Urszulki*³⁸⁷.

Rodzeństwo. Relacje między podręcznikowym potomstwem nie zawsze układają się idealnie. Często brakuje opieki i troski, ciepłych słów pocieszenia, poczucia bezpieczeństwa, dumy za swoje rodzeństwo. Podręcznikowe teksty i ilustracje nie przekazują uczniom obrazu kochającego się potomstwa, które opiekuje się i wspiera nawzajem. Dominuje obraz zazdrosnych, skarżących („zadzwoiłam do mamy i wszystko jej opowiedziałam”), rywalizujących ze sobą braci i siostr, między którymi panuje dystans i nie ma przyjaźni. W dramacie Juliusza Słowackiego *Balladyna* uczniowie poznają obraz rywalizacji siostr, która ma dramatyczne zakończenie³⁸⁸.

³⁸⁰ Podr. kl. 6SP, s. 60.

³⁸¹ Podr. kl. 6SP, s. 148.

³⁸² Podr. kl. 6SP, s. 148.

³⁸³ Podr. kl. 2G, s. 196-197; Podr. kl. 6SP, s. 97-99.

³⁸⁴ Podr. kl. 5SP, s. 205.

³⁸⁵ Podr. kl. 5SP, s. 208.

³⁸⁶ Podr. kl. 3G, s. 44-45.

³⁸⁷ Podr. kl. 3G, s. 47.

³⁸⁸ Należy docenić rolę autorów polskich podręczników, którzy dają uczniom możliwość przedyskutowania sposobów załagodzenia narastającego konfliktu między siostrami oraz przeanalizowania sposobów rozwiązywania konfliktu. Por. Podr. kl. 3G, s. 26.

Motyw zazdrości braterskiej, która kończy się zbrodnią, występuje m.in. w utworze Anny Kamińskiej *Książka nad książkami*. Jest to kontynuacja motywu biblijnego (opowieść o Kainie i Abli). Podr. kl. 1G, s. 235-236.

Nie znajdziemy obrazu braci czy siostr bawiących się razem bądź brata opiekującego się nad niepełnosprawną siostrą³⁸⁹. Często natomiast powtarza się obraz sprzecających się braci i siostry, niepotrafiących powiedzieć sobie miłych i ciepłych słów. Dla podręcznikowych rodziców kłótnia między rodzeństwem stanowi kłopot.. Można zauważyć, że w takich kłótniach rodzice bronią jednego lub drugiego dziecka, nie traktują dzieci jednakowo, wywołują tym samym rywalizację między rodzeństwem³⁹⁰. Nastolatki częściej niż rodzeństwem spędzają czas z przyjaciółmi. Na ogół grają w piłkę, chodzą do kawiarni, spędzają czas przed komputerem.

W badanych przeze mnie polskich podręcznikach sporadycznie można spotkać pozytywnie nacechowane relacje między rodzeństwem. Ukazany jest obraz brata w okresie młodzieńczego buntu, który zwierza się siostrze, opowiada o swoich wewnętrznych przeżyciach i lubi z nią przebywać („lubię ...tutaj siedzieć z tobą i gadać...”³⁹¹). Zaś siostra stara się zrozumieć intencje brata i doradza, ostrzega go w jego postępowaniach. Narodziny kolejnego dziecka to duże przeżycie psychiczne dla starszego rodzeństwa. Poznajemy *Kapsla*, który niecierpliwie czeka na urodzenie brata („on ma zupełnego bzika na punkcie tego brata / muszę lecieć, co godzinę dzwoniemy do szpitala”). Chłopiec rozmawia o tym ze swoimi przyjaciółmi, wyobraża sobie zabawę z nim. Po urodzeniu siostrzyczki, brat jest wobec niej troskliwy, zachowuje się jak dorosły, wie o niej wszystkie szczegóły, pielęgnuje ją, śpieszy się do domu do swojej siostrzyczki („taka dziewczucha! Cztery tysiące gramów...na mnie czas! Karmimy...obrócił się na pięcie i pobiegł do domu”)³⁹².

5.3.6. Wartości pielęgnowane w rodzinie

Niejednoznaczny jest obraz pielęgnowanych w rodzinie polskiej wartości. Część bowiem z nich dotyczy jedynie rodzin dawnych, nie wzmiankuje się o niektórych wartościach przy obrazach rodziny współczesnej. Na przykład takimi wartościami współcześnie zapomnianymi są: religijność, wiara, Bóg. W podręcznikach znajdziemy obrazy rodziny dawnej, dla której ważny jest świat wartości chrześcijańskich, religia. Te rodziny zapraszają księdza proboszcza, żeby poświęcił dom³⁹³, uroczyscie – w gronie najbliższej rodziny³⁹⁴ - obchodzą święta religijne (np. Boże Ciało, Boże Narodzenie), na ścianach ich domów wiszą religijne obrazy³⁹⁵. Transcendentna wartość – wiara w Boga – w rodzinie polskiej pielęgnowana

³⁸⁹ Podr. kl. 5SP, s. 208–214.

³⁹⁰ Podr. kl. 5SP, s. 208–209.

³⁹¹ Podr. kl. 3G, s. 33.

³⁹² Podr. kl. 5SP, s. 190–192.

³⁹³ Podr. kl. 2G, s. 106.

³⁹⁴ Podr. kl. 2G, s. 135; Podr. kl. 3G, s. 51.

³⁹⁵ Podr. kl. 3G, s. 133.

była w dawnych polskich rodzinach („na jutrznię do kościoła przyjdziemy, aby dzień z Bogiem zacząć”³⁹⁶), we współczesnych nie jest obecna.

Dla członków polskiej rodziny współczesnej ważne są wartości z grupy poznawczych i społecznych – te najczęściej są w podręcznikowych tekstach przywoływane. Rola rodziny w przekazywaniu systemu wartości jest nie do przecenienia. „Ciepła, pełna serdeczności i bezpośredniości atmosfera rodzinna sprawia, że członek rodziny chętnie przyjmuje i zachowuje w swoim życiu nawet te wartości, które w jego oczach zatraciły już swoje uzasadnienie, a były kultywowane w rodzinie jego dzieciństwa i młodości”³⁹⁷. Wprowadzenie dziecka w świat wartości i odbywa się w rodzinie spontanicznie, w codziennych kontaktach. Treść dokonującego się w ramach środowiska rodzinnego przekazu wartości w dużym stopniu wpływa na jakość podejmowanych w życiu aktywności, wyborów. „Zadania rodziny dotyczące przekazywania systemu wartości wynikają z pełnienia przez nią funkcji socjalizacyjnych. Realizacja tych funkcji polega na ustawicznym przekazywaniu podstawowych norm, zasad wychowania, zwyczajów obowiązujących w danej rodzinie, obyczajów, tradycji, wartości akceptowanych w rodzinie poprzez uczestnictwo w różnych formach, obszarach, sytuacjach życia rodzinnego”³⁹⁸. Socjalizacja w rodzinie jest procesem wzajemnego przenikania się wartości”. Dziecko w tym środowisku uczy się odkrywać, hierarchizować i odróżniać to, co jest dobre, piękne i prawdziwe od tego, co złe, fałszywe, co poniża godność człowieka³⁹⁹.

Na podstawie analizy podręcznikowych tekstów można stwierdzić, że jedną z częściej przywoływanych wartości jest umiłowanie nauki, wiedzy, książek. Uczniowie niejednokrotnie poznają bohaterów, którzy mają swoje zainteresowania naukowe, czytają książki, zwyciężają w konkursach przedmiotowych itd („W sklepie pana Karola Konrada Koreandera”⁴⁰⁰). Rodzice wspierają naukowe pasje dziecka, jego zainteresowania, motywują do dobrej nauki.

Współcześni rodzice kształtują w swoim potomstwie również inne wartości, np. prawość i uczciwość wobec rodziny i otoczenia („chłopcze, podstawą życia jest uczciwość...zawsze bądź uczciwy”). Następną ważną wartością, którą rodzice starają się przekazać swoim dzieciom, jest tolerancja połączona z otwartością („tolerancja to zaleta nie wada... możesz poznać przedstawicieli innego narodu – ich obyczaje, kulturę”⁴⁰¹).

³⁹⁶ Podr. kl. 1G, s. 179.

³⁹⁷ L. Szymczyk: *Rola rodziny w rozwijaniu systemu wartości*. „Łódzkie Studia Teologiczne” 2017, nr 1, s. 13.

³⁹⁸ Ibidem.

³⁹⁹ Ibidem.

⁴⁰⁰ Podr. kl. 6SP, s. 274.

⁴⁰¹ Podr. kl. 5SP, s. 218.

5.3.7. Tradycje pielęgnowane w rodzinie⁴⁰²

Wśród tradycyjnych zachowań, o których informację znajdziemy w podręcznikowych tekstach, najważniejsza wydaje się gościnność. Tradycja ta sięga czasów pogańskiej Polski, dynastii Piastów – „z radością powitał Piast przybyłych, podał i wody, aby obmyli się z kurzu, i posadził za stołem, prosząc aby jedli”⁴⁰³. Tę cechę polskich rodzin odnajdujemy przede wszystkim w utworach dawnych, na przykład w poemacie epickim *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, por.: „...brama na wciąż otwarta przechodniom ogłasza, że gościnna i wszystkich w gościnę wspomina”. W tekstach współczesnych ta cecha już nie jest eksponowana. Rodzina współczesna izoluje się bowiem od otoczenia, sąsiadów, nie zaprasza gości („Nikt prawie nie przychodził do mnie”⁴⁰⁴). Uczniowie poznają rodziny nieco zamknięte w sobie, których członkowie są skupieni na sobie, na realizacji swoich pasji, ambicji.

Zamieszczony w polskim podręczniku fragment utworu Melchiora Wańkowicza *Szczenięce lata* jest bardzo ważny dla transmisji tradycji. Uczniowie odnajdą w nim bowiem obraz Wigilii – zwyczajów, obyczajów, rytuałów związanych przede wszystkim z wieczerzą wigilijną (zasiadanie za jednym stołem, dzielenie się opłatkiem, składanie życzeń, spożywanie potraw: „Wigilia składa się z ośmiu lub dwunastu potraw...W pośrodku stołu pofalowanego bielą obrusa, na pękach siana ...stawiano tak zwaną „kucję”⁴⁰⁵...Był tam kisiel owsiany...stała choinka...otrzymaliśmy prezenty...”⁴⁰⁶).

Dawne polskie rodziny (takie bowiem obrazy odnajdujemy w podręcznikowych tekstach) chętnie celebrowały różne święta, uroczystości, włączały się w obrzędy ludowe, np. w wigilię św. Jana Chrzyciciela (noc świętojańska). Jan Kochanowski w utworze *Pieśń świętojańska o Sobótce*⁴⁰⁷ opisuje ludowe obyczaje związane z sobótkową nocą, wspólne zabawy śpiewy, tańce wszystkich zebranych. Symbolem nocy świętojańskiej jest ogień – sobótko („że na dzień świętego Jana, zawsze Sobótko palona”), przy którym spędzano całą noc („dziś przyszedł czas, że na dworze mamy czekać rannej zorze”) na śpiewie i tańcu, zabawie („niecąc ognie do świtania, nie bez pieśni, nie bez grania”). Obchodzenie wigilii św. Jana jest zwyczajem dawnym, sięgającym czasów pogańskich („święćmy jako zwyczaj dawny”). Sobótko jest

⁴⁰²Badając tradycje pielęgnowane w rodzinie, brałam pod uwagę jedynie tradycje dotyczące podręcznikowych rodzin polskich.

⁴⁰³ Podr. kl. 6SP, s. 101–103. Ilustracja. Podr. kl. 6SP, s. 101–103

⁴⁰⁴ Podr. kl. 1G, s. 251.

⁴⁰⁵ kutia, kucja (reg.) – tradycyjna potrawa wigilijna, przyrządzana z gotowanej pszenicy, kaszy lub ryżu i utartego maku, z miodem i bakaliami. Źródło: <https://sjp.pwn.pl/slowniki/kucja.html> [data dostępu: 13.03.2020].

⁴⁰⁶ Podr. kl. 2G, s. 135–136.

⁴⁰⁷ Podr. kl. 6SP, s. 54–55.

obchodzona również współcześnie, jednak nie aż tak uroczyście, w tak rozbudowany sposób jak dawniej.

Z kolei w opowieści Cecylii Niewiadomskiej *Legendarny władca Polan* opisany jest stary słowiański obrzęd inicjalny – postrzyżyny. Postrzyżyny to rytualne obcięcie włosów synowi, często połączone z nadaniem mu imienia lub przydomka. „Od momentu postrzyżyn chłopiec, którym dotychczas opiekowała się matka, przechodził pod władzę ojca”⁴⁰⁸: („była to dla rodziny bardzo ważna uroczystość, gdyż chłopiec z rąk matki (w wieku siedmiu lat) przechodził pod opiekę ojca”). „Na ten obrządek spraszano sąsiadów i ugaszczano ich hojnie, by upamiętnić dla nich to zdarzenie i zapewnić dziecku ich życzliwość”⁴⁰⁹.

Co ciekawe, na rolę rodziny (rodziców) w przekazywaniu młodemu pokoleniu tradycji zwraca uwagę sam Jan Kochanowski: „tak to matki nam podały, samy także z drugich miały / dzieci, rady mej słuchajcie, ojcowski rząd zachowajcie”⁴¹⁰. Niestety, we współczesnych rodzinach podręcznikowych nie znajdziemy przykładu rodziców, którzy byliby zaangażowani w przekazywanie dzieciom tradycji i zwyczajów.

5.3.8. Funkcje rodziny polskiej

Odtwarzając obraz rodziny utrwalony w polskich podręcznikach szkolnych, należy wspomnieć o różnorodności losów bohaterów, różnych modelach prowadzenia życia rodzinnego, wychowywania dzieci, co przekłada się na pełnione przez domowników funkcje.

Z przedstawionego materiału wynika, że małżonkowie chcą realizować funkcję prokreacyjną (powiększyć rodzinę)⁴¹¹, uznają, że dzieci nadają życiu sens. Rodzice odpowiedzialnie sprawują funkcję wychowawczą: obdarzają dzieci miłością, dbają o prawidłowe zachowanie dzieci, o ich rozwój, o realizację potencjału społecznego i edukacyjnego (realizują funkcje socjalizacyjną). Dzieci są ciekawe świata, zdobywają wiedzę, nowe umiejętności. Jednak do tych umiejętności nie należą te związane z życiem domowym – dzieci nie pomagają rodzicom przy wykonywaniu prac domowych czy gospodarczych, nie są do nich włączane ani też proszone o pomoc (nie jest zatem budowana międzypokoleniowa więź kooperacyjna). W polskich podręcznikach szkolnych nie odnajdujemy obrazu rodziny, w której realizowana byłaby funkcja kulturowa rodziny (choć oczywiście transmisja kulturowa odbywa się w podręcznikach – poprzez teksty odautorskie): rodzice nie przekazują młodemu pokoleniu

⁴⁰⁸ B. Ogrodowska: *Zwyczaj, obrzędy i tradycje...*, s. 172.

⁴⁰⁹ Podr. kl. 6SP, s. 101.

⁴¹⁰ Podr. kl. 6SP, s. 54 – 55.

⁴¹¹ W podręcznikach polskich między innymi odnaleźć obraz rodziny bez potomstwa, czego z kolei nie spotkamy w podręcznikach gruzińskich.

wiedzy na temat kultury polskiej, polskich tradycji itd. Należy także zauważyć, że w realizacji funkcji socjalizacyjno-kulturowej nie uczestniczą dziadkowie czy wujostwo (dalsi krewni).

Rodzice swoim pociechom zapewniają poczucie przynależności i bezpieczeństwa (funkcja opiekuńczo-wychowawcza), pielęgnują dzieci podczas choroby, pomagają zwalczyć napotkane przeciwności. Rodzice razem starają się podejmować działania zmierzające do realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Niestety, gorzej podręcznikowe rodziny radzą sobie z wypełnianiem funkcji rekreacyjno-towarzyskiej, dom rodzinny przestaje być miejscem wypoczynku, nie zawsze panuje w nim dobra atmosfera⁴¹².

Zamieszczone w podręcznikach teksty literackie i ilustracje budują pozytywny obraz życia dziecka jest pozytywny: rodzice troszczą o swoje potomstwo, bez zarzutów spełniają funkcję ekonomiczną (kupują prezenty, specjalnie zmieniają mieszkanie, żeby każde dziecko miało własny pokój⁴¹³), dzieciom nie brakuje rzeczy materialnych, wyjeżdżają na wycieczki, kolonie, rodzice są obecni w ich życiu (rzadko spotykamy osierocone dzieci) itd. Jednak na tym idealnym obrazie jest rysa: autorzy podręczników, przede wszystkim w bloku zadaniowym, zwracają uwagę na negatywne zjawiska w rodzinie – przede wszystkim na brak szczerej i serdecznej rozmowy rodziców z dzieckiem, która jest niezbędna dla prawidłowego rozwoju dziecka (budowana jest wówczas międzypokoleniowa więź komunikacyjna⁴¹⁴), o której ono marzy. Staje się to przyczyną rosnącego dystansu między dzieckiem a rodzicami, dziecko zamyka się w sobie i poszukuje wewnętrznej harmonii, akceptacji, bliskości nie w kontaktach z rodzicami, ale poza domem, w książkach, w Internecie itp. Rodzicom nierzadko po prostu brakuje odwagi do przeprowadzenia z dzieckiem serdecznej rozmowy. Podobny obraz odnajdujemy we fragmencie utworu „Oskar i Pani Róża”. Oskarowi (chłopcu choremu na białaczkę) „brakuje serdecznej rozmowy z rodzicami i musi sam sobie radzić z cierpieniem, musi być dojrzały niż ludzie, od których jako dziecko powinien otrzymywać wsparcie”⁴¹⁵. Z tego powodu dziecko jest przygnębione, nie rozumie zachowania swoich rodziców („nazywa swoich rodziców tchórzami, a nawet idiotami”⁴¹⁶).

Podręcznikowe teksty kultury ujawniają, że we współczesnej rodzinie osłabiona jest również funkcja emocjonalna, w tym rodzicielska i braterska. Nie znajdziemy w nich bowiem przykładów członków rodziny, którzy wprost wyrażają swoje uczucia wobec innych

⁴¹² Por. Z. Tyszką: *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*. Poznań 1991, s. 61–70.

⁴¹³ Podr.kl. 5SP, s. 208.

⁴¹⁴ E. Budzyńska: *Więzi międzypokoleniowe w rodzinie...*, s. 19.

⁴¹⁵ Podr. kl. 2G, s. 326–327.

⁴¹⁶ Podr. kl. 2G, s. 327.

domowników. Nie świadczy to jednak o braku miłości między członkami rodziny, jedynie o tym, że nie potrafią oni zawsze mówić o swoich uczuciach czy też uczucia okazywać.

5.4. Porównanie obrazu rodzin w analizowanych podręcznikach

Należy zaznaczyć, że zamieszczony w analizowanych podręcznikach gruzińskich materiał dotyczy jedynie obrazu gruzińskiej rodziny, natomiast podręczniki polskie przekazują obraz rodziny i polskiej, i obcej⁴¹⁷. Autorzy podręczników gruzińskich koncentrują się na przekazywaniu obrazu tradycyjnej rodziny, ważna jest dla nich tożsamość gruzińska, to wszystko, co gruzińskości dotyczy i jednocześnie wiąże się z rodziną. Polscy autorzy w większym stopniu są otwarci na świat, odchodzą od prezentowania tylko tradycyjnego polskiego modelu rodziny. Podobnie można scharakteryzować rodziny z gruzińskich i z polskich podręczników – dla jednych ważne są wartości moralne i społeczne, dla drugich – liczą się także wartości prestiżowe, hedonistyczne (nie negują oczywiście wartości wyżej osadzonych w hierarchii). Obraz rodziny gruzińskiej, niezależnie od epoki, w której ona żyje, charakteryzuje się niezmiennością, zaś rodzina z polskich podręczników szkolnych ulega przeobrażeniom, zmienia się, a zmiany te odzwierciedlają się także w relacjach między członkami rodziny.

Tym, co łączy obrazy rodzin z analizowanych podręczników, jest ranga rodziny. W obu społecznościach pozostaje ona najważniejszą wartością, nierzadko centrum świata aksjologicznego. Materiał rzeczowy (przeanalizowane podręczniki) unaocznia ważną prawdę, że „nie wszystkie szczęśliwe rodziny są do siebie podobne, i każda jest nieszczęśliwa na swój sposób”⁴¹⁸.

Inny jest zakres pojęcia *rodzina* w gruzińskich podręcznikach, inny – w polskich. W gruzińskich podręcznikach o rodzinie mówi się, że jest skarbem, darem od Pana Boga, że to bogu właśnie zawdzięcza się posiadanie rodziny (rodzina często wpisywana jest w sferę sacrum). Domowników łączą oczywiście więzy krwi (więź biologiczna), łączą wspólne obowiązki (więź kooperacyjna), bezgraniczna miłość (więź emocjonalna), także wspólny system wartości (więź aksjologiczna) i wspólna religia (więź religijna). Natomiast, w

⁴¹⁷ Większa część analizowanego materiału dotyczyła polskich rodzin. Jednak w polskich podręcznikach szkolnych uczniowie zapoznają się z literaturą zagraniczną, grecką i rzymską mitologią, Biblią. Z tego powodu nie możemy przeanalizowany w podręcznikach polskich obraz rodziny nazwać typowo polskim, ale niejednokrotnie możemy uznać, że przekazywany świat wartości i antywartości ma charakter uniwersalny; uczniom przybliżane są zarówno zachowania społecznie pożądane, akceptowane, ja i taki, których należy unikać.

⁴¹⁸ Por. cytāt z książki Lwa Tolstojā „*Anna Karenina*”: „Wszystkie szczęśliwe rodziny są do siebie podobne, każda nieszczęśliwa rodzina jest nieszczęśliwa na swój sposób”.

podręcznikach polskich rodzinę w większym stopniu zespala więź materialna – nie wyklucza to w zasadzie istnienia innych więzi, chociaż w podręcznikach polskich nie znajdziemy obrazu współczesnej rodziny, którą łączyłaby więź religijna.

Przestrzenią najbliższą rodzinie jest dom, a więc konkretne miejsce (budynek, mieszkanie, wyposażenie, jego najbliższe otoczenie). Dom, o czym warto pamiętać, to również pewna zbiorowość społeczna; zespół domowników, którzy odgrywają określone role, pełnią różne funkcje, wybierają różne style życia, których łączą wzajemne relacje. „Dom w tym sensie jest pojęciem szerszym niż rodzina; obejmuje – a w każdym razie kiedyś obejmował – także innych domowników (np. służbę, [...] najbliższych przyjaciół traktowanych jako domownicy itp.). Dom to „również pewna wartość, zaspokajająca różnorodne potrzeby materialne, społeczne, ale także - co szczególnie ważne – symboliczne”⁴¹⁹. Zdaje się, że dla obu kultur rodzina, dom są istotnymi wartościami, jednak pojmowanie rodziny, domu rodzinnego przez gruzińskich domowników bliższe jest epoce romantyzmu, z kolei członkowie polskiej rodziny raczej skłaniają się ku modelowi nowoczesnemu nowoczesności. (a na pewno na taki model są bardziej otwarci).

W gruzińskim obrazie świata do prototypowych elementów konceptu rodziny zaliczyć można więź emocjonalną, ofiarność, obowiązek wobec wszystkich domowników, bliski kontakt z krewnymi, braterstwo, tradycyjność, troskliwość. Badając polskojęzyczny obraz świata, obserwujemy, że niektóre wymienione prototypowe elementy mieszczą się na peryferiach (tradycje, spójność, silna więź emocjonalna, ciepłe kontakty z dalszymi krewnymi i dziadkami), zaś do prototypowych elementów kategorii pojęcia *rodzina* zalicza się harmonię, miłość, troskliwość. Na podstawie wyekscerpowanych tekstów należy stwierdzić, że w rodzinie gruzińskiej ważną rolę odgrywa tradycja, to ona reguluje zachowania rodzin z podręczników gruzińskich. Natomiast w rodzinie z polskich podręczników tradycja jest obecna, ale nie odgrywa głównej roli, rodziny odchodzą od tradycyjnych wartości, podlegają zmianom, które wiążą się z procesami globalizacji, industrializacji, urbanizacji, technologizacji, amerykanizacji czy szerzej – postmodernizmu.

Na uwagę zasługuje model rodziny utrwalony w podręcznikach polskich i gruzińskich. Przywołany w gruzińskich podręcznikach wielopokoleniowy model rodziny jest podobny do dawnego polskiego modelu rodziny, w którym panują ciepłe, serdeczne relacje między domownikami i utrzymują oni dobre kontakty z dalszą rodziną, sąsiadami i otoczeniem. Natomiast rodzina z polskich podręczników, niezależnie od epoki, w której przyszło jej żyć,

⁴¹⁹ A. Siciński: *O idei domu i jego roli w Polsce*. W: *Dom we współczesnej Polsce*. Red. P. Łukasiewicz, A. Siciński. Wrocław 1992, s. 9.

jest najbliższa modelowi nuklearnemu (bez wyraźnej roli dziadków i dalszych krewnych). Wspólne dla obu rodzin jest monogamiczne małżeństwo oraz liczba posiadanego potomstwa. Podobne są także obowiązki wykonywane przez domowników z polskich i gruzińskich rodzin. Łączone są one ze stereotypowymi rolami kobiety i mężczyzny.

Różnice widoczne są też w przyjętym sposobie wychowania potomstwa. Jednak rodziców łączy troska o młode pokolenie, miłość, którą obdarzają swoje dzieci. W obu podręcznikowych obrazach rodziny ważne miejsce zajmuje matka. Ona stanowi centrum świata dzieci, to ona też jako pierwsza wprowadza dzieci w świat wartości. Z matką kojarzy się do rodzinny, to także postać matki wywołuje w człowieku najtkliwsze uczucia. Nieco inaczej kształtuje się obraz ojca. Trzeba podkreślić zwiększoną rolę polskiego ojca w wychowywaniu dzieci i jego aktywność w życiu swoich pociech (ojciec chodzi na zebranie, ojciec zabiera dziecko do kawiarni, organizuje wycieczkę). Obowiązki związane z wychowaniem dzieci są w większym stopniu podzielone między małżonkami z polskich podręczników, a można powiedzieć, że, której obraz odnajdujemy w polskich podręcznikach, ojciec bywa bardziej aktywny. Domowe czynności (gotowanie, sprzątanie) wciąż jednak należą do kobiety. Dodatkowo, żona (matka) z gruzińskich podręczników odgrywa główną rolę w wychowaniu potomstwa i jej świat często ogranicza się do spraw dzieci. W rodzinie gruzińskiej, zgodnie z obrazem utrwaloną w podręcznikach, w proces wychowania młodego pokolenia włączają się dziadkowie, niekiedy także inni krewni. W podręcznikach polskich nie znalazłam tekstów, które tak mocno eksponowałyby rolę dziadków i babć.

Analiza porównawcza obrazu rodziny w podręcznikach polskich i gruzińskich pozwala odkryć, jak ważne miejsce zajmuje rodzina w życiu przedstawicieli obu narodów. Liczne są w tych obrazach podobieństwa, można też wskazać szereg różnic o podłożu kulturowym. Myślę, że najważniejsza różnica dotyczy więzi między członkami rodziny⁴²⁰. Dla członków gruzińskiej rodziny liczy się przede wszystkim dobro rodziny, poczucie przynależności do niej. Bycie w danej rodzinie wiąże się z ofiarną, bezinteresowną pracą na jej rzecz, ofiarną pomocą jej członkom (rodzice pomagają dzieciom, dzieci wspierają rodziców). Członkowie rodziny gruzińskiej (rodzice, dzieci i dziadkowie) żyją dla kogoś (nie tylko dla siebie), czują się potrzebni i mogą liczyć na pomoc nie tylko członków rodziny, ale i otoczenia (nawet obcych ludzi). Własne obserwacje pozwalają mi potwierdzić, że jest to rzeczywisty obraz gruzińskiej kultury, której częścią jest rodzina gruzińska. W podręcznikach nie znajdziemy

⁴²⁰ Por. sposoby zwracania się do siebie oraz sposoby okazywania miłości, uczuć i troski.

obrazu komercjalizacji gruzińskich rodzin, dzieci nie marzą o bogato wyposażonym domu, ważna jest w nim zamieszkująca dusza – spójność – więź.

Autorzy polskich podręczników szkolnych uwzględniają rzeczywisty obraz relacji we współczesnych rodzinach, przywołują w podręcznikach trudne sytuacje, które są współcześnie udziałem niejednej rodziny polskiej czy nawet gruzińskiej (w podręcznikach gruzińskich jednak o problemach współczesnej rodziny nie piszę się). Twórcy podręczników nie tylko podejmują trudne tematy (np. przemocy w rodzinie, alkoholizmu), ale także starają się przygotować młodych ludzi do radzenia sobie z kłopotami, podpowiadają im, gdzie mogą szukać pomocy i wsparcia.

Książki dla ucznia i polskie, i gruzińskie – wydaje się mi – wymagają pewnych zmian. Dotyczy to zarówno przekazu treści, jak i opracowania podręczników (w podręcznikach gruziński powinna ulec zmianie szata graficzna).

Uczniowie gruzińscy dzięki tekstom zamieszczonym w podręcznikach dowiadują się, jacy powinni być oni sami, jakie są ich obowiązki i funkcje w rodzinie, jaki model rodziny jest aprobowany w społeczeństwie, jaki byłby kontynuacją gruzińskiej tradycji. Jednak młodzi Gruzini „nie znajdują w swoich podręcznikach utworów literatury zagranicznej, które pozwoliłyby im poznać inne modele rodziny (matriarchalny, przede wszystkim zaś egalitarny). Wydaje mi się, że warto takie teksty włączyć do gruzińskich podręczników. Młode pokolenie mogłoby w ten sposób skonfrontować model tradycyjnej rodziny gruzińskiej z innym, wyrobić sobie na jego temat opinię (i nie chodzi tu o to, by młodzi Gruzini zapomnieli o swoim pochodzeniu i wartościach kultywowanych przez pokolenia). Być może, dzięki współczesnej zagranicznej literaturze gruziński uczeń zmieniłby swój pogląd na przykład na rolę matki w rodzinie, która bierze na siebie wielki ciężar obowiązków, na pełnienie przez kobietę ról żony i matki oraz jednocześnie realizowanie własnych ambicji zawodowych, na relacje między małżonkami. Obecnie, poznając na przykład tekst o babci, która decyduje o losie swojej wnuczki i wydaje ją za mąż za niekochanego człowieka, uczeń często uznaje, że jest to postępowanie słuszne i potem nierzadko przenosi tego typu zachowania w swoje dorosłe życie, staje się bezkrytyczny, mało elastyczny wobec starych gruzińskich tradycji. Owszem, młode pokolenie powinno szanować tradycje i obyczaje swojego kraju, aby nie zaginęły ślady dawnej kultury, ale — według mnie — zachowywanie tradycji nie wyklucza rozwoju, przemian w tradycyjnym modelu rodziny zgodnie z potrzebami zmieniającej się rzeczywistości zewnętrznej⁴²¹.

⁴²¹ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 166.

Z kolei uczniowie polscy – według mnie – poznają zbyt mało tekstów, które utrwalają obraz polskich tradycji i obyczajów – tych wspólnych dla całego narodu, ale i regionalnych. Tradycja jest bowiem łącznikiem między przeszłością a teraźniejszością, między tym, co w kulturze, utrwalone, zakrepe, a tym, co nowe. Moim zdaniem, w podręcznikach polskich powinno również znaleźć się więcej pozytywnych przykładów polskich rodzin współczesnych, które mogłyby służyć jako przykład do naśladowania dla uczniów. W dobie kryzysu wartości, aksjonormatywnego rozchwiania wiedza hierarchiach wartości, o postawach pożądanych i społecznie negowanych (wraz z wytłumaczeniem przyczyn takiej negacji) jest niezwykle potrzebna.

Uwagi końcowe

W toku prowadzonych badań chciałam uzyskać odpowiedzi na postawione przeze mnie pytania dotyczące obrazu rodziny utrwalonego w podręcznikach gruzińskich i polskich. Interesowało mnie, jaki ten obraz jest, jak rodzina jest wartościowana w podręcznikowych tekstach, jakie miejsce przypisują jej autorzy podręczników wśród innych wartości. Ciekawiło mnie również, czy utrwalony obraz ma charakter stereotypowy czy też stereotyp przełamuje.

Jak wykazały prowadzone przeze mnie badania porównawcze, rodzina zajmuje znaczące miejsce w hierarchii wartości i Gruzinów, i Polaków. Motyw rodziny często jest obecny w podręcznikowych tekstach, nawiązuje też do niego materiał w bloku zadaniowym. Rodzina jest w analizowanych podręcznikach najczęściej wartościowana pozytywnie, przede wszystkim kojarzy się z najbliższymi emocjonalnie osobami, poczuciem bezpieczeństwa, miłością, wsparciem, także z przestrzenią oswojoną. Nie jest to jednak rodzina pozbawiona problemów, różne kłopoty, trudności wpisane są zarówno w losy rodzin z przeszłości, jak i w losy rodzin współczesnych. Rodzina to związek osób, które łączy mocna więź emocjonalna, uczucie miłości. To właśnie miłość cementuje rodzinę, pomaga pokonywać życiowe trudności, rozwiązywać problemy. Podręczniki szkolne wskazują, że rodzina zajmuje czołowe miejsce w życiu człowieka, jest czymś, do czego dąży człowiek. Jednak należy podkreślić, że mimo wielu podobieństw podręcznikowe rodziny – gruzińska i polska różnią się. Przede wszystkim na tle rodziny gruzińskiej w rodzinie polskiej obserwujemy zmianę hierarchii wartości, odchodzi się od modelu opartego „na autorytetach i wartościach zakorzenionych w powszechnie szanowanych wzorcach kulturowych. Jest to okres swoistej „katastrofy aksjologicznej”, charakteryzującej się powszechnym rozchwianiem norm i wartości, chaosem i dezintegracją osobowości”¹. W podręcznikach gruzińskich i polskich jest też eksponowany nieco inny model rodziny. Pomimo że analizowane podręczniki przekazują uczniom przede wszystkim wiedzę na temat tradycyjnego modelu rodziny, to jednak możemy dostrzec różnice w podejściu do tematu, w utrwalonym w podręcznikach obrazie rodziny (jej cechach). Podręcznikowe treści wskazują, że dla członków rodziny gruzińskiej miłość, okazywanie uczuć, braterstwo, macierzyństwo, tradycje, więź rodzinna są dużo ważniejsze niż w rodzinach bohaterów z podręczników polskich. Wskazuje na to między innymi język, za pomocą którego opisany został obraz rodziny charakterystyczny dla społeczeństwa gruzińskiego i polskiego. Jest on rodzajem zwierciadła rzeczywistego obrazu kultury, w którym odbijają się członkowie rodziny,

¹ Z. Markocki: *Szanse i zagrożenia rodziny w pluralistycznym świecie „Rodzina nadzieją Europy”* (z przesłania VIII Zjazdu Gnieźnieńskiego – 12-21 marca 2010). „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2, s. 12.

ich obowiązki, relacje między nimi, łącząca rodzinę miłość, tradycje, obyczaje i wartości pielęgnowane w danej rodzinie. W rodzinie gruzińskiej tradycje są niezwykle ważne, ciągle żywe i to one w dużej mierze decydują o preferowanym w społeczeństwie modelu rodziny. W rodzinie polskiej niektóre tradycje są równie pielęgnowane, ale w większym stopniu jest ona skierowana ku nowoczesności, tradycyjny model rodziny jest wypierany przez model nowoczesny i ogólne tendencje obserwowane w kulturze, w otaczającej rzeczywistości. Rodzina gruzińska, mocniej niż polska, jest dobro wspólne, społeczna wartość, to od sytuacji rodziny zależy – przynajmniej częściowo – sytuacja całego społeczeństwa.

„Uczeń (dziecko), jako odbiorca i użytkownik języka, jest jednym z najbardziej istotnych subiektów poznających świat. Język ma na niego istotny wpływ, „[...] bowiem wraz z nabywaniem języka przejmujemy olbrzymi skarb doświadczeń i przeżyć, który dany naród zebrał w swym języku w przeciągu tysiącleci [...]”². Dzięki tekstom zamieszczonym w podręcznikach uczeń w sposób mniej lub bardziej świadomy dowiadyuje się, jaki on sam powinien być, jakie są jego obowiązki i funkcje w rodzinie, jaki model rodziny jest aprobowany w społeczeństwie, w którym żyje³.

Jak wynika z przedstawionej analizy, podręczniki do nauki języka ojczystego przekazują swoim odbiorcom nie tylko treść dydaktyczną, pełnią także funkcję wychowawczą, wprowadzają ucznia w świat wartości, wychowują ku wartościom. Tak autorzy podręczników gruzińskich, pragnąc kontynuować model wychowywania charakterystyczny dla społeczeństwa tradycyjnego, przekazują odbiorcom utrwalony system wartości, w tym tradycyjny model rodziny. Autorzy polskich podręczników szkolnych natomiast biorą pod uwagę przemiany zachodzące w społeczeństwie polskim i odchodzą od stereotypowego modelu rodziny, przekazują odbiorcom podręczników wiedzę na temat różnych modeli rodziny współczesnej (choć nie wprowadzają do podręczników wszystkich obecnych dzisiaj w społeczeństwie form życia rodzinnego), której członkowie zmagają z różnymi trudnościami, mają kłopoty, wynikające nierzadko ze zmian zachodzących w świecie zewnętrznym: industrializacji, urbanizacji, przemian ekonomicznych i kulturowych. Jednak – co trzeba podkreślić – podręcznikowe teksty wskazują jedynie na zmiany dokonujące się w rodzinie, a nie na kryzys rodziny⁴, o którym mówią na przykład socjologowie, politycy, duchowni⁵. Ze

² J. Anusiewicz: *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 284.

³ Por. K. Akopova-Krzaczyńska: *Obraz rodziny...*, s. 166.

⁴ Ta refleksja dotyczy przede wszystkim rodziny nuklearnej, w której mąż, zarabia na życie, żona natomiast zajmuje się domem i dziećmi.

⁵ Por. wypowiedź socjologa Wojciecha Świątkiewicza: „Rodzina, do niedawna stanowiąca elementarną mikrostrukturę w każdym społeczeństwie, odpowiadającą za jego biologiczne, kulturowe i ekonomiczne trwanie,

zmianami, nawet jeśli są trudne i bolesne, można sobie poradzić, zwłaszcza jeśli działa się razem, we wspólnocie rodzinnej, której członków łączy miłość, wspólne cele, wspólny system wartości. W rodzinie człowiek nie jest sam, może liczyć na wsparcie swoich bliskich, ma do nich zaufanie. Rodzina daje zatem poczucie bezpieczeństwa jej członkom. Pozostaje rodzina, mimo dokonujących się zmian, wartością, ale też pozwala trwać innym wartościom – uniwersalnym, najważniejszym, autotelicznym (miłość, dobro, bezinteresowność, zaufanie, wspólnota, solidarność, sprawiedliwość, nadzieja). Jak pisze Agnieszka Zaborowska, „niezależnie od rewolucyjnych przeobrażeń, jakim zostały poddane nowoczesne społeczeństwa w ostatnim stuleciu, społeczna ważność rodziny pozostaje niezmienna. Środowisko rodzinne jest najlepszym i najważniejszym fundamentem rozwoju jednostki ludzkiej, przez co rodzina wyznacza i decyduje o jakości każdego społeczeństwa”⁶. Badaczka zauważa także:

„Rodzina zapewnia swoim członkom poczucie wspólnoty, które jest najlepszym podłożem do przekazywania norm moralnych. Rodzina jest dostarczycielem doznań emocjonalnych, dzięki którym staje się źródłem najlepszych wartości. Dzięki bliskości, jakie zapewnia, rodzina w sposób naturalny przekazuje swoim uczestnikom, dobro, zarówno w wymiarze materialnym, jak i duchowym. Obdarza swoich członków wsparciem, dzięki czemu nawet w trudnych życiowo sytuacjach, daje im nadzieję i skłania do optymizmu. Rodzina jest źródłem inspiracji, entuzjazmu i początkiem wiary w drugiego człowieka”⁷.

Można sądzić, że tak przede wszystkim o rodzinie i jej roli, pełnionych przez rodzinę funkcjach myślą autorzy podstaw programowych, programów nauczania i podręczników szkolnych.

Niniejsza praca, ze względu na podjętą w niej problematykę i łączenie zagadnień z różnych dziedzin nauki, koresponduje z publikacjami dotyczącymi wartości i języka wartości, rodziny – dawnej i współczesnej, wychowania młodego pokolenia, przemian zachodzących we współczesności oraz z dyskusją na temat kształtu podręczników szkolnych. Prowadzone

współcześnie zaczyna tracić, dotychczas uprzywilejowane, miejsce w strukturach świata społecznego. Sens istnienia rodziny jako podstawowej grupy i instytucji społecznej, środowiska dojrzewania osobowości społecznej, podlega delegitymizacji. Upowszechnia się przekonanie, że tradycyjnie pojmowana rodzina staje się w nowoczesnym społeczeństwie nie najważniejsza, a właściwie nawet zbędna. Kultura współczesna bardziej stawia na jednostkę niż na rodzinę. [...] Żyjemy w świecie sprzecznych interesów związanych z rodziną, pracą, miłością i swobodą w realizacji indywidualnych celów. Jest to kryzys rodziny jako grupy pierwotnej i instytucji”. W. Świątkiewicz: *Więzi międzypokoleniowe. Między losem a wyborem*. W: Idem: *Więzi międzypokoleniowe w rodzinie i w kulturze*. Katowice 2012, s. 46–47.

⁶ A. Zaborowska: *Rodzina jako wartość. Konsekwencje przemian wartości małżeńskich i rodzinnych*. Lublin 2012, s. 28.

⁷ Ibidem, s. 31.

analizy i uzyskane wyniki mogą przyczynić się do rozpoczęcia dalszych badań, pogłębienia, poszerzenia zasobu wiadomości na temat językowego obrazu rodziny, świata wartości (wychowania ku wartościom) i książek edukacyjnych. Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań nad obrazem rodziny w polskich i gruzińskich podręcznikach szkolnych mogą mieć również zastosowanie praktyczne. Mogą znaleźć zastosowanie i być przydatne:

- dla pracowników systemu edukacji (nauczycieli) w pracy wychowawczej z młodzieżą;
- w przygotowaniu treści podręczników szkolnych (nie tylko do nauki języka ojczystego), w których ujęte będą treści dotyczące rodziny i relacji między członkami rodziny, funkcji rodziny, jej modelu;
- dla pracowników socjalnych w organizowaniu pracy z rodziną i młodzieżą;
- dla tłumaczy – eksponowanie podejścia kognitywnego (rozumienie kontekstu rodziny charakterystycznej dla mentalności gruzińskiej i europejskiej);
- dla rodziców w procesie wychowywania swojego potomstwa (w szczególności zwrócenie uwagi na wartości, w których wychowują się ich dzieci);
- dla osób zamierzających założyć rodzinę europejsko-kaukaską (wiedza na temat modeli rodzin może pomóc w zrozumieniu różnicy pomiędzy mentalnością kaukaską a europejską, pomiędzy rodziną gruzińską a rodziną polską).

Bibliografia

- Adamski F.: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków 2002.
- Adamski F.: *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa 1982.
- Akopova-Krzaczyńska K.: *Obraz rodziny w podręcznikach do nauki języka i literatury gruzińskiej*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 25. Red. D. Krzyżyk. Katowice 2016.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M.: *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*. W: „Język a Kultura”. T.13.: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000.
- Anusiewicz J.: *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*. W: „Język a Kultura”. T. 1.: *Podstawowe pojęcia i problemy*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1991.
- Anusiewicz J.: *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.
- Apresjan J. D.: *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Wrocław 1980.
- Banach K.: *Obraz rodziny w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej – krzywe zwierciadło czy rzeczywistość?*. W: *Kreowanie społeczeństwa niewiedzy*. A. Jabłoński, J. Szymczyk, M. Zemło. Lublin 2015.
- Bańko M.: *Inny słownik języka polskiego*. Warszawa 2000.
- Bartmiński J., Chlebda W.: *Jak badać językowo-kulturowy obraz świata Słowian i ich sąsiadów?* W: „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”. T. 20. Red. J. Bartmiński. Lublin 2008.
- Bartmiński J., Mazurkiewicz-Brzozowska M.: *Nazwy wartości: studia leksykalno-semantyczne*. Lublin 1993.
- Bartmiński J., Niebrzegowska S.: *Profile a podmiotowa interpretacja świata*. W: *Profilowanie w języku i tekście*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1998.
- Bartmiński J., Tokarski R.: *Językowy obraz świata a spójność tekstu*. W: *Teoria tekstu. Zbiór studiów*. Red. T. Dobrzyńska. Wrocław 1986.
- Bartmiński J.: *Czy istnieje europejski kanon wartości?*. „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”. T. 23. Red. J. Bartmiński. Lublin 2011.
- Bartmiński J.: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009.

Bartmiński J.: *Konwersatorium „Język a kultura”. Projekt Programu*. W: „Język a Kultura”. T. 1.: *Podstawowe pojęcia i problemy*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1991.

Bartmiński J.: *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1993.

Bartmiński J.: *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki*. W: „Język a Kultura”. T. 12.: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998.

Bartmiński J.: *Polski stereotyp matki*. „Postscriptum Polonistyczne” 2008, nr 1.

Bartmiński J.: *Polski stereotyp matki*. W: Idem: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2006.

Bartmiński J.: *Polskie wartości w europejskiej aksjoserze*. Lublin 2014.

Bartmiński J.: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.

Bedell G.: *The arguments about deep structure*. Lg. v.50. N 3, 1974.

Bednarski H.: *Przemiany struktury i funkcji rodzin polskich w XX i XXI wieku*. „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 2008, nr 1–2.

Boryś W.: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków 2005.

Brückner A.: *Słownik etymologiczny*. Warszawa 1985.

Brzozowski P.: *Problemy hierarchizacji wartości w filozofii i psychologii*. W: *Język w kręgu wartości*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2003.

Budzyńska E.: *Więzi międzypokoleniowe w rodzinie w kontekście przemian społecznych i kulturowych*. W: Red. Szyszka M.: *Dylematy życia rodzinnego*. Lublin 2016.

Bukowska-Floreńska I.: *Rodzina na Górnym Śląsku*. Katowice 2007.

Burszta W.: *Język a kultura w myśli etnologicznej*. Wrocław 1986.

Cęcelek G.: *Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze*. „Mazowieckie Studia Humanistyczne” 2005, nr 1–2.

Chałas K.: *Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom podstawą budowania szkoły jako wspólnoty życia, pracy i służby*. „Prima Educatione” 2018, nr 2.

Chlebda W.: *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*. W: „Język a Kultura”. T. 12.: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998.

Chrzastowska B.: *Konteksty aksjologiczne. Poetyka w służbie etyki*. „Polonistyka” 1999, nr 5.

Cudak H., Marzec H.: *Współczesna rodzina polska – jej wymiar aksjologiczny i funkcjonowanie*. Piotrków Trybunalski 2001.

Cudak H.: *Model funkcjonowania współczesnej rodziny polskiej*. W: *Współczesna rodzina w Polsce i na świecie*. Red. S. Cudak, E. Adasiewicz. Łódź 2014.

Czernichowski E.: *Ogólne zasady budowy podręcznika szkolnego*. „Nowa Szkoła” 1954, nr 4.

Dąbrowska J.: *Stereotype und ihr sprachlicher Ausdruck im Polenbild der deutschen Presse: eine textlinguistische Untersuchung*. Tübingen 1999.

Denek K., Michałowski S.C., Morszczyńska U., Morszczyński W.: *Dziecko w świecie wartości. Cz.1.: Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. Kraków 2010.

Denek K.: *Wartości jako źródło edukacji*. W: *Dziecko w świecie wartości*. Red. K. Denek, U. Morszczyńska, S.C. Michałowski. Kraków 2003.

Derwojedowa M., Gałczyńska A., Gruszczyński W., Kopcińska D., Linde-Usiekniewicz J., Winiarska-Górska I.: *Język polski. Kompendium*. Warszawa 2005.

Długosz-Kurczabowa K.: *Nowy słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa 2003.

Dobrowolski K.: *Studia nad życiem społecznym i kulturą*. Wrocław–Warszawa–Kraków 196.

Drynda D.: *Podręcznik szkolny w poglądach pedagogów i dydaktyków Drugiej Rzeczypospolitej: próby poszukiwania teorii podręcznika*. „Chowanna” 1998, nr 2.

Dunaj B.: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa 1996.

Dyczewski B.: *Cele życiowe młodzieży kończącej szkołę podstawową. Próba klasyfikacji wartości młodego pokolenia*. „Roczniki Kulturoznawcze” 2019, nr 3.

Dyczewski L.: *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin 1995.

Dyczewski L.: *Więź między pokoleniami w rodzinie*. Lublin 2002.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. IV. Red. T. Pilch. Warszawa 2005.

Evans V., Green M.: *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh 2006.

Flandrin J. L.: *Historia rodziny*. Warszawa 1998.

Fleischer M.: *Obraz świata. Ujęcie z punktu widzenia teorii systemów i konstruktywizmu*. W: „Język a Kultura”. T.13.: *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000.

Fritzhand M.: *Wartości a fakty*. Warszawa 1982.

Gąsiorek K., Krzyżyk D., Synowiec H.: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego*. Warszawa 2010.

Gizowski M.: *Spoleczno-polityczny kontekst przemiany modelu rodziny na dziejów świata zachodniego w epokach starożytności, feudalizmu i kapitalizmu*. „Roczniki Teologiczne” 2007, t. LIV, z. 10.

Gołaszewska M.: *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*. Warszawa 1990.

Gonigroszek D.: *Językoznawstwo kognitywne: „ucieleśniony” umysł i znaczenie*. „Językoznawstwo” 2011, nr 1.

Grzegorczyk K.: *O pojęciu wartości w antropologii kulturowej*. „Studia Socjologiczne” 1971, nr 1.

Grzegorczykowa R.: *O rozumieniu prototypu i stereotypu we współczesnych teoriach semantycznych*. W: „Język a Kultura”. T. 12.: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998.

Grzegorczykowa R.: *Pojęcie językowego obrazu świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.

Grzegorczykowa R.: *Profilowanie a inne pojęcia opisujące hierarchiczną strukturę znaczenia*. W: *Profilowanie w języku i tekście*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1998.

Grzegorczykowa R.: *Znaczenie wyrażen a wiedza o świecie*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. R. Tokarski, J. Bartmiński. Lublin 1993.

Grzelewska D.: *Miejsce ojca we współczesnej rodzinie*. W: *Rodzina w pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku. Problemy stare i nowe*. Red. E. Lubina. Lublin 2013.

Grzybowska K.: *Stereotypy mieszkają w języku – rozmowa z prof. Jerzym Bartmińskim*. „Scriptores Scholarum” 1998, nr 2–3.

Hałas E.: *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*. Lublin 1991.

Humboldt W.: *Linguistic variability and intellectual development*. University of California, USA 1971.

Ingarden R.: *Czego nie wiemy o wartościach*. W: *Idem: Studia z estetyki*. T. III. Warszawa 1970.

Ingarden R.: *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*. „Muzeum” 1939, z. 2.

- Ingarden R.: *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków 1966.
- Inglehart R., Baker W. E.: *Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values*, in: *American Sociological Review*, 2000, Vol. 65 (February:19–51).
- Inglehart R.: *Modernization and Postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. New Jersey 1997.
- Jagięła J.: *Relacje w rodzinie a szkoła. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków 2007.
- Jakubiak K., Nawrot-Borowska M.: *Rodzina polska w XIX wieku jako środowisko wychowawcze i jej funkcja edukacyjna*. „*Studia Pedagogica Ignatiana*” 2016, nr 2.
- Jan Paweł II: *List do rodzin*. Częstochowa 1994.
- Jedliński R.: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków 2000.
- Jęczeń J., Stepulak M.Z.: *Wartość i dobro rodziny*. Lublin 2011.
- Justyniarska-Chojak K.: *Spadkobranie w rodzinach mieszczańskich województwa sandomierskiego w XVII wieku*. W: *Rodzina i gospodarstwo domowe na ziemiach polskich w XV–XX wieku: struktury demograficzne, społeczne i gospodarcze*. Red. C. Kukło. Warszawa 2008.
- Kalisz R.: *Językoznawstwo kognitywne w świetle językoznawstwa funkcjonalnego*. Gdańsk 2001.
- Kant I.: *Idea powszechnej historii w aspekcie kosmopolitycznym*. W: *Idem: Rozprawy z filozofii historii*. Kęty 2005.
- Kardela H.: *Ogdena i Richardsa trójkąt uzupełniony, czyli co bada gramatyka kognitywna*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.
- Karney J. E.: *Psychopedagogika pracy*. Warszawa 2007.
- Kojs W.: *Uwarunkowanie dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975.
- Kowalczyk S.: *Filozoficzne koncepcje wartości*. „*Collectanea Theologica*” 1986, nr 56/1.
- Krzyżyk D.: *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika w języku i stylu*. „*Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności – Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*”. T. 13. Kraków 2015.
- Krzyżyk D.: *Podręcznik szkolny*. W: *Pedagogika szkolna*. Red. D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska przy współpr. A. Zok-Smoły. Katowice 2014.
- Kubiczek B.: *Sztuka wychowania. Jak nie zepsuć własnego dziecka? Od poczęcia do dorosłości*. Opole 2016.

- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 2009.
- Kupisiewicz C., Matulka Z.: *Nowoczesny podręcznik. Problemy, propozycje, badania*. „Studia Pedagogiczne”. T. XXXVI. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.
- Kupisiewicz C.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1994.
- Kurczab H.: *Kształcenie świadomości aksjologicznej*. W: *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*. Red. E. Mazur, D. Hejda. Rzeszów 2012.
- Kurtyka J.: *Małopolskie rodziny możnowładcze XIV–XVII wieku*. W: *Rodzina, gospodarstwo domowe i pokrewieństwo na ziemiach polskich w perspektywie historycznej — ciągłość czy zmiana?*. Red. C. Kukło. Warszawa 2012.
- Kwak A.: *Uniwersalność instytucji rodziny i kierunku jej przemian*. „Roczniki Socjologii Rodziny” 2002, t. XIV.
- Lakoff G., Johnson M.: *Metafory w naszym życiu*. Warszawa 1988.
- Langacker R. W.: *Concept, image, symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin: New York: Mouton de Gruyter 1990.
- Langacker R. W.: *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym*. W: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Red. E. Dąbrowska, W. Kubiński. Kraków 2003.
- Langacker R. W.: *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Red. H. Kardela. Lublin 1995.
- Langacker R.W.: *Conceptualization, symbolization and grammar*. In M. Tomasello (ed.) *The New Psychology of Language*. Lawrence Erlbaum. Associates. 1998.
- Lech K.: *System nauczania*. Warszawa 1968.
- Lewicki M.: *Przeszłość nie może się zacząć*. Warszawa 2018.
- Linde S. B.: *Słownik języka polskiego*. T.VI. Warszawa 1857.
- Lis A.: *Więzi rodzinne w Polsce pierwszych Piastów*. „Społeczeństwo i Rodzina” 2016, nr 49.
- Lisowska A., Pierchalska A., Kosior M.: *Współczesna rodzina dolnośląska. Raport z badań*. Wrocław 2010.
- Łozowski P.: *Homo loquens w języku i kulturze, czyli skąd się biorą wartości?*. W: *Tradycja dla współczesności. Ciągłość i zmiana*. T. 8.: *Wartości w języku i kulturze*. Red. J. Adamowski, M. Wójcicka. Lublin 2015.
- Łuczak A., Murdzek A.: *Język Polski. Między nami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Gdańsk 2011.

Łuczak A., Murdzek A.: *Język Polski. Między nami. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Gdańsk 2011.

Łuczak A., Prylińska E., Krzemieniewska-Kleban K.: *Język Polski. Między nami. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*. Gdańsk 2016.

Łuczak A., Prylińska E., Maszka R.: *Język Polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*. Gdańsk 2014.

Łuczak A., Prylińska E.: *Język Polski. Między nami. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*. Gdańsk 2014.

Maćkiewicz J.: *Co to jest „językowy obraz świata”?*. W: „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”. T. 11. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.

Maćkiewicz J.: *Kategoryzacja a językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.

Maćkiewicz J.: *Wyspa – językowy obraz wycinka rzeczywistości*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999.

Margasiński A.: *Model kołowy i skale faces jako narzędzie badania rodziny*. Częstochowa 2011.

Markocki Z.: *Szanse i zagrożenia rodziny w pluralistycznym świecie „Rodzina nadzieją Europy” (z przesłania VIII Zjazdu Gnieźnieńskiego – 12-21 marca 2010)*. „Pedagogika Rodziny” 2012, nr 2.

Matuszewicz C.: *Psychologia wartości*. Warszawa–Poznań 1975.

Mihułka K.: *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*. „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 3.

Misztal M.: *Elementy systemu wartości współczesnego społeczeństwa polskiego*. Warszawa 1990.

Misztal M.: *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa 1980.

Mysłakowski Z.: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów 1936.

Niebrzegowska-Bartmińska S.: *Od separacyjnego do holistycznego opisu językowego obrazu świata. Na marginesie dyskusji nad kształtem artykułów w Leksykonie aksjologicznym Słowian i ich sąsiadów*. W: *Wartości w językowo-kulturowym obrazie świata Słowian i ich sąsiadów 3. Problemy eksplikowania i profilowania pojęć*. Red. I. Bielińska-Gardziel, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura. Lublin 2014.

Niesporek-Szamburska B.: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004.

Nocoń J.: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009.

Nowak W.: *Model akademickiego podręcznika logiki i matematyki dla studiów nauczycielskich*. Poznań 1975.

Nowakowska-Kempna I.: *Definiowanie znaczenia wyrażeń w kognitywizmie. Wybrane zagadnienia*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. R. Tokarski, J. Bartmiński. Lublin 1993.

Ogrodowska B.: *Zwyczaje, obrzędy i tradycje w Polsce*. Warszawa 2001.

Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1992.

Okoń W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1998.

Okoń W.: *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. Parnowski. Warszawa 1973.

Olbrycht K.: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000.

Olechnicki K., Załęcki P.: *Słownik socjologiczny*. Toruń 1997.

Ostrowska K.: *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk 1994.

Ostrowska K.: *Wychowanie do życia w rodzinie. Słownik pojęć*. Kraków 2004.

Ożdżyński J.: *Kreatywne aspekty profilowania pojęć w wypowiedzi dziecka*. W: *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków 1995.

Ożóg K.: *Zmiany we współczesnym języku polskim i ich kulturowe uwarunkowania*. W: „Język a Kultura”. T. 20.: *Tom jubileuszowy*. Red. A. Dąbrowska. Wrocław 2008.

Parnowski T.: *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*. Warszawa 1976.

Pater-Ejgierd N.: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań 2010.

Pawlak Z.: *Katolicyzm A – Z*. Łódź 1989.

Pieniążek M.: „*Podręcznik jako narzędzie do „czytania” ucznia*”. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. Synowiec. Kraków 2007.

Piotrowski J.: *Socjologia*. Warszawa 1970.

Pisarek W.: *Językowy obraz świata*. W: *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*. Red. S. Urbańczyk. Wrocław 1978.

Pisarek W.: *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność*. Kraków. 2002.

Puzynina J.: *Jak pracować nad językiem wartości?*. W: „Język a Kultura”. T.2.: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*. Red. J. Puzynina i J. Bartmiński. Wrocław 1991.

Puzynina J.: *Język wartości*. Warszawa 1992.

Puzynina J.: *Kłopoty z nazwami wartości (i wartościami)*. W: „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”. T. 26. Red. J. Bartmiński. Lublin 2014.

Puzynina J.: *O znaczeniu wartości*. W: *Nazwy wartości*. Red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska. Lublin 1993.

Quasthoff U. M.: *Encyklopedyczne przetwarzanie informacji. Ambivalencja funkcji stereotypów w komunikacji międzykulturowej*. W: „Język a Kultura”. T. 12.: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998.

Regulska A.: *Przeobrażenia w modelu i funkcjach rodziny na przestrzeni XIX–XX wieku*. „Studia nad Rodziną” 2011, nr 15.

Rębowska A.: *Funkcje i typy domu w oczach architekta i socjologa*. W: *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*. Red. P. Łukasiewicz, A. Siciński. Wrocław 1992.

Rodonaja V., Arabuli A., Nakudashvili N., Khucishvili M., Qurcikidze E.: *Kartuli ena da literatura, klasa 6*. Scaviani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., ე. ქურციკიძე, „ქართული ენა და ლიტერატურა 6 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი, 2012).

Rodonaja V., Arabuli A., Nakudashvili N., Khucishvili M.: *Kartuli ena da literatura, klasa 5*. Scaviani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა, 5 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი, 2012).

Rodonaja V., Arabuli A., Nakudashvili N., Khucishvili M.: *Kartuli ena da literatura, klasa 7*. Scaviani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 7 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი, 2012).

Rodonaja V., Arabuli A., Nakudashvili N., Khucishvili M.: *Kartuli ena da literatura klasa 8*. Scaviani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 8 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი, 2012).

Rodonaja V., Arabuli A., Nakudashvili N., Khucishvili M.: *Kartuli ena da literatura klasa 9*. Scaviani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 9 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი, 2012).

Rodzewicz W.: *Funkcje rodziny w kształtowaniu pojęć i postaw religijnych dzieci*. „Studia Elbląskie” 1999, nr 1.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników *Dziennik ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa, dnia 6 marca 2017 r. Poz. 481.

Sareło Z.: *Moralność i etyka w ponowoczesności*. Warszawa 1996.

Siciński A.: *O idei domu i jego roli w Polsce*. W: *Dom we współczesnej Polsce*. Red. P. Łukasiewicz, A. Siciński. Wrocław 1992

Skrzypczak J.: *Konstruowanie i ocena podręczników*. Poznań–Radom 1996.

Skrzypczak J.: *Podręcznik szkolny. Wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowania*. Poznań 2003.

Skudrzyk A., Urban K.: *Mały słownik z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*. Kraków 2000.

Słownik języka polskiego. T. III. Red. M. Szymczak. Warszawa 1984.

Słownik języka polskiego. T. IX. Red. W. Doroszewski. Warszawa 1967.

Słownik języka polskiego. Tom II. Red. M. Szymczak. Warszawa 1979.

Słownik współczesnego języka polskiego. Red. B. Dunaj. Warszawa 1996.

Sosnowski T.: *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*. Warszawa 2011.

Sporek P.: *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*. Kraków 2016.

Starczewska K.: *Wartości podstawowe*. „Etyka” 1978, nr 16.

Starczewska K.: *Wartości podstawowe*. W: *O wartościach, normach i problemach moralnych*. Oprac. M. Środa. Warszawa 1994.

Stasińska K.: *Z badań nad funkcjami podręcznika szkolnego*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Naukowej w Bydgoszczy” 1983, z. 6.

Stawowska-Jundziłł B.: *Edukacyjne wartości sztuki – aksjologiczny wymiar malarstwa polskiego przełomu XII/XX wieku (wybrane przykłady)*. W: „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze i Edukacji” 2016, nr 11.

Stróżewski W.: *W kręgu wartości*. Kraków 1992.

Swadźba U.: *Praca, religia, rodzina. Od wartości materialistycznych do postmaterialistycznych?*. „Folia Sociologica” 2014, nr 48.

Szacki J.: *Tradycja*. Warszawa 2011.

Szymańska M.: *Funkcje rodziny w opinii dziecka*. W: *Rodzina w świetle zagrożeń realizacji dotychczasowych funkcji. Szkice monograficzne*. Red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik. Katowice 2007.

Szymański M. J.: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa 2000.

Szymczyk L.: *Rola rodziny w rozwijaniu systemu wartości*. „Łódzkie Studia Teologiczne” 2017, nr 1

Świątkiewicz W.: *Więzi międzypokoleniowe. Między losem a wyborem*. W: Idem: *Więzi międzypokoleniowe w rodzinie i w kulturze*. Katowice 2012.

Tabakowska E.: *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków 1999.

Talmy L.: *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, Mass.: MIT Press 2000.

Tambor J.: *Stereotyp i prototype – znaczenia terminów*. „Postscriptum Polonistyczne” 2008, nr 1.

Tatarkiewicz W.: *Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historykowi sztuki*. W: Idem: *Parerga*. Warszawa 1998.

Taylor J. R.: *Gramatyka kognitywna*. Kraków 2007.

Tchorzewski A.M.: *Funkcje edukacyjne rodziny. Studium diagnostyczno-anagnostyczne*. Bydgoszcz 1990.

Thagard P.: *Mind. Introduction to Cognitive Science*. Cambridge. London 1996.

Theiss W.: *Sieroctwo wojenne polskich dzieci (1939–1945). Zarys problematyki*. „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1.

Tischner J.: *Myślenie według wartości*. Kraków 1993.

Tokarski R.: *Kulturowe i tekstotwórcze aspekty profilowania*. W: *Profilowanie w języku i tekście*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1998.

Tokarski R.: *Przeszłość i współczesność w językowym obrazie świata. Metodologiczne pytania i propozycje*. W: *Przeszłość w językowym obrazie świata*. Red. A. Pajdzińska, P. Krzyżanowski. Lublin 1999.

Tokarski R.: *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji. Przyczynek do tak zwanej definicji kognitywnej*. W: *Językowa kategoryzacja świata*. Red. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska. Lublin 1993.

Tyszka Z.: *Rodzina w świecie współczesnym*. Poznań 2003.

Tyszka Z.: *Socjologia rodziny w Polsce*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1990, z. 3–4.

Tyszka Z.: *Socjologia rodziny*. Warszawa 1976.

- Tyszka Z.: *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*. Poznań 1991.
- Tyszkowa M.: *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*. W: *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Warszawa–Poznań 1984.
- Uryga Z.: *Miejsce dyskursu o metodzie w licealnych podręcznikach literatury*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. Synowiec. Kraków 2007.
- Walęcka-Matyja K.: *Polimorficzny obraz struktury rodziny w świetle współczesnej literatury psychologicznej*. „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica” 2009, nr 13.
- Waszakowa K.: *Kognitywno-komunikacyjne aspekty słowotwórstwa Wybrane zagadnienia opisu derywacji w języku polskim*. Warszawa 2017.
- Wendland M.: *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań 2011.
- Whorf B. L.: *Language, thought and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. London 1956.
- Wierzbička A.: *Nazwy zwierząt*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski Lublin 1993.
- Wittgenstein L.: *Philosophical investigations*. (Translated by G.E.M. Anscombe). Oxford: Basil Blackwell 1953.
- Wolniewicz B.: *Rzeczy i fakty: wstęp do pierwszej filozofii Wittgensteina*. Warszawa 2019.
- Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów oraz minimalne standardy dostępności treści podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu)*. Oprac.: Krakowiak K, Borowicz A, Dłużniewska A, Głodzik B, Kołodziejczyk R. Krawiec M. Lublin 2016.
- Zaborowska A.: *Rodzina jako wartość. Konsekwencje przemian wartości małżeńskich i rodzinnych*. Lublin 2012.
- Zalewska E.: *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk 2013.
- Znaniecki F.: *Humanizm i poznanie*. Warszawa 1912.
- Zujew D.D.: *Funkcje elementów strukturalnych podręcznika*. W: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Red. T. Parnowski. Warszawa 1973.
- Zujew D.D.: *Podręcznik szkolny*. Warszawa 1986.
- Żurawski S.: *Obyczaje, języki, ludy świata*. Warszawa 2007.

- Żygulski K.: *Wartości i wzory kultury*. Warszawa 1975.
- Żyrowski M.: *Dziewiętnastowieczna rodzina polska*. „Roczniki Socjologii Rodziny” 2000, z. 12.
- Волчкова Т.Л.: *Структура и дидактические принципы построения современного школьного учебника по мировой художественной культуре*. „Вестник Томского государственного университета” 2007, № 295.
- Данилов М.А.: *Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований*. Москва 1969.
- Кубрякова Е. С.: *Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи*. Москва 1991.
- Лакофф Д.: *Женщины, огонь и опасные вещи. что категории говорят о мышлении*. Москва 2004.
- Садохин А. Д.: *Введение в теорию межкультурной коммуникации*. Москва 2005.
- Скребцова Т. Г.: *Когнитивная Лингвистика. Классические теории, новые подходы*. Москва 2018.
- Фрик Т.Б.: *Основы теории межкультурной коммуникации*. Томск 2013.
- Харчев А.Г.: *Брак и семья в СССР*. Москва 1979.
- Щербина В. Е.: *Концепт «время» во фразеологии немецкого и русского языков*. Оренбург 2008.
- აჭაიძე მ.: *სტერეოტიპები დიდაქტიკური თვალთახედვიდან*. GESJ: Education Science and Psychology 2014 , No. 5/31.
- ბეჟაია მ.: *ოჯახის განვითარების სოციალური პრობლემები*. თბილისი 1980.
- ბეჟაია მ.: *ქართული საბჭოთა ენციკლოპედია*, ტ. 7, თბილისი 1984 წ.
- ბოლქვაძე ხ.: *კულტურული მეხსიერების სემიოტიკური მექანიზმი და კონცეპტის თარგმნის პრობლემა*. ბათუმი 2017.
- გამყრელიძე თ., კიკნაძე ზ., შადური ი., შენგელაია ნ.: *თეორიული ენათმეცნიერების კურსი*. თბილისი: 2003.
- გოცირიძე ზ.: *ლოგოეპისტემა, როგორც ინტრაკულტურული ნიშანი და მისი ინტერპრეტაცია კულტურათაშორისი კომუნიკაციის პოზიციებიდან*. თბილისი 2012.
- ზედანია გ.: *ღირებულებები სოლიდარობა*. №9 (18), 2007.

თარხნიშვილი ლ.: ღირებულებები - კონცეფცია, კვლევა და ალტერნატიული მიდგომა. თბილისი 2013.

მენაბდიშვილი ნ.: მეუღლეთა ურთიერთობები და მოვალეობათა განაწილება თანამედროვე ოჯახში. W: დემოგრაფიის და სოციოლოგიის პრობლემები. რედ. გ. წულაძე. თბილისი 2014.

ომიაძე ს.: ქართული დისკურსის ლინგვოკულტურულ შემადგენელთა სტრუქტურა, სემანტიკა და ფუნქციონირება. თბილისი 2008.

სართანია ვ., თოქმაზიშვილი მ., მაღლაკელიძე შ.: განათლების ეკონომიკის პრინციპები, თბილისი 2004.

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №36/ნ 2011 წლის 11 მარტი, ქ. თბილისი ეროვნული სასწავლო გეგმის დამტკიცების შესახებ. (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki Gruzji №36/N 11.03.2011 Tbilisi. Zatwierdzenie Narodowego Planu Edukacji).

სუმბაძე ნ.: თაობები და ღირებულებები. თბილისი 2012.

სურმანიძე ლ.: ინდივიდუალისტური და კოლექტივისტური საზოგადოებები, თბილისი 2001.

შარდენი ჟ.: მოგზაურობა სპარსეთსა და აღმოსავლეთის სხვა ქვეყნებში. ფრანგულიდან თარგმნა, გამოკვლევა და კომენტარები დაურთო მზია მგალობლიშვილმა. თბილისი 1975.

ჩხაიძე თ.: მეტყველების ფრეიმი თანამედროვე ინგლისურ და ქართულ ენებში. ქუთაისი 2016.

წერეთელი მ.: გენდერი - კულტურული და სოციალური კონსტრუქტი. თბილისი 2006.

წულაძე გ., მაღლაფერიძე ნ., სულაბერიძე ა.: „დემოგრაფია“ სახელმძღვანელო. თბილისი 2009.

ჭავჭავაძე ნ.: კულტურა და ღირებულებები. თბილისი 1984.

Źródła internetowe

Cieciuch J.: *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. 2013.

http://otworzksiazke.pl/images/ksiazki/ksztaltowanie_sie_systemu_wartosci/ksztaltowanie_si_e_systemu_wartosci.pdf [data dostępu: 26.06.2018].

Encyklopedia PWN <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kapitalizm;3920039.html> [data dostępu: 10.12.2019].

Encyklopedia PWN: <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/podrecznik;3958914.html>. [data dostępu: 09.05.2017].

Encyklopedia PWN: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kapital-ludzki;3920045.html> [data dostępu: 19.09.2017].

Fundacja CBOS: *Kobiety i mężczyźni w domu*. Komunikat z badań, wrzesień 2018, nr 127. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_127_18.PDF [data dostępu: 28.04.2019].

Fundacja CBOS: Komunikat *Rodzina jej znaczenie i rozumienie*. 2019, nr 22. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_022_19.PDF [data dostępu: 24.04.2019].

Gąsiorek K., Hącia A., Kłosińska K., Krzyżyk D., Nocoń J., Synowiec H.: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/za_5_przewodnik_dla_rzeczoznawcw_wersja_zmieniona.doc. [data dostępu: 16.11.2017].

Kozakowski K., Akopova K.: *Gaumardžos! O kolejności gruzińskich toastów* „Laboratorium Kultury” 2016, nr 10. <http://www.laboratoriumkultury.us.edu.pl/?p=31560> [data dostępu: 25.10.2018].

Niesporek-Szamburska B.: *Od wiedzy do wyboru, czyli o strukturze i funkcjach podręcznika w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Sztuka to rzemiosło*. Red. J. Tambor i A. Achtelek. Katowice 2013. http://sjikp.us.edu.pl/pliki/ksiazki/STR3_Nisporek-Szamburska_Od_wiedzy_do_wyboru.pdf [data dostępu: 22.06.2017].

Ostafińska-Molik B., Wysocka E.: *Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży gimnazjalnej i ich znaczenie rozwojowe - próba teoretycznej i empirycznej egzemplifikacji*. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1712/Barbara%20Ostafinska%20Molik%20Ewa%20Wysocka%20Style%20wychowania%20w%20rodzinie.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [data dostępu: 28.02.2019].

Rozporządzenie ministra edukacji narodowej i sportu z dnia 24 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych, § 3, pkt 1 i 2. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20020690635/O/D20020635.pdf> [data dostępu: 22.09.2019].

Słownik języka polskiego PWN <https://sjp.pwn.pl/sjp/wartosc;2534732.html> [data dostępu: 14.06.2018].

Uryga Z.: *Kryteria oceny podręczników do przedmiotu „język polski”*. „Horyzonty Polonistyki”. 2007, nr 2, s. 6. <http://www.edupress.pl/download/gfx/edupress/pl/defaultopisy/234/1/1/3274.pdf>. [data dostępu: 29.05.2017].

Ustawa z dnia 21 lutego 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty. Dz. U. 2014, poz. 290. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20140000290> [data dostępu: 22.09.2019].

Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów oraz minimalne standardy dostępności treści podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu). Oprac. K. Krakowiak, A. Borowicz, A. Dłużniewska, B. Głodzik, R. Kołodziejczyk, M. Krawiec. Lublin 2016. <http://www.bip.ore.edu.pl/pliki/zamowienia/ponizej/41-2017/za%C5%82.%202-WSKAZ%C3%93WKI%20i%20STANDARDY-KUL.pdf>. [data dostępu: 27.11.2017].

განმარტებითი ლექსიკონი ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი. ნაწილი 1. განათლების სპეციალისტებისათვის. *სიმონ ჯანაშია და სხვები*. თბილისი, 2008. <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=6&t=16769> Gruzijnska Biblioteka Narodowa [data dostępu: 09.05.2017].

განმარტებითი ლექსიკონი. <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=6&t=16472> Gruzijnska Biblioteka Narodowa [data dostępu: 12.05.2017].

გაფრინდაშვილი ლ.: ქალი, ოჯახი, ტრადიცია და კანონი საქართველოში, სემინარის “ქალი და ძალადობა” მასალები, ქალთა ინფორმაციისა და განათლების ცენტრი. თბილისი 2000. <http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin/library.exe?e=d-00000-00--->

[off-0civil2--00-1----0-10-0---0---0prompt-10---4-----0-0l--10-en-50---20-help---00-3-1-00-0-0-01-1-0utfZz-8-00&cl=CL1.8&d=HASH015a50d7a9e5d332d1510b97.17>=1](http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=5&t=12457)

Gruzińska Biblioteka Narodowa [data dostępu: 08.04.2019].

საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკა, ენციკლოპედიური ლექსიკონი <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=5&t=12457> Gruzińska Biblioteka Narodowa [data dostępu: 23.04.2019].

კოდუა ე. და სხვ.: *სოციალურ და პოლიტიკურ ტერმინთა ლექსიკონი-ცნობარი*. თბილისი 2004. <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=6&t=7326> Gruzińska Biblioteka Narodowa [data dostępu: 14.06.2018].

წერეთელი მ.: *გენდერი - კულტურული და სოციალური კონსტრუქტი*. <http://www.nplg.gov.ge/gsd/cgi-bin/library.exe?e=d-00000-00---off-0civil2--00-1----0-10-0--0---0prompt-10---4-----0-1l--10-ka-50---20-about---00-3-1-00-0-0-01-1-0utfZz-8-00&cl=CL1.8&d=HASH4574f0bfac9730a94bb889.6.4&gc=1>. Gruzińska Biblioteka Narodowa [data dostępu: 21.03.2019].

<http://ozkultura.pl/wpisy/122> [data dostępu: 15.05.2020].

<https://www.itinari.com/pl/georgian-feast-more-than-just-a-tradition-0l2i> [data dostępu: 15.05.2020]

Wykaz stosowanych w pracy skrótów (skróty tytułów analizowanych podręczników)

Podr. kl. 5 – V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 5 klasa*. Scaviani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 5 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი, 2012).

Podr. kl. 6 – V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 6 klasa*. Scaviani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 6 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი, 2012).

Podr. kl. 7 – V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 7 klasa*. Scaviani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 7 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი 2012).

Podr. kl. 8 – V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 8 klasa*. Scaviani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 8 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი 2012).

Podr. kl. 9 – V. Rodonaja, A. Arabuli, N. Nakudashvili, M. Khucishvili: *Kartuli ena da literatura 9 klasa*. Scaviani, Tbilisi 2012. (როდონაია ვ., არაბული ა., ნაკუდაშვილი ნ., ხუციშვილი მ., „ქართული ენა და ლიტერატურა 9 კლასი“, გამომცემლობა „სწავლანი“, თბილისი 2012).

Podr. kl. 5SP – A.Łuczak, A.Murdek: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2011.

Podr. kl. 6SP– A.Łuczak, A. Murdek: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2011.

Podr. kl. 1G – A.Łuczak, E.Prylińska, R.Maszka: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2014.

Podr. kl. 2G – A.Łuczak, E.Prylińska: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2014.

Podr. kl. 3G – A.Łuczak, E.Prylińska, K.Krzemieniewska-Kleban: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. Gdańsk 2016.

Wybrane ilustracje z podręczników gruzińskich



Rys. 1. Rodzina gruzińska



Rys. 2. Rodzina gruzińska



Rys. 3. Dziewczynka mieszkająca na wsi (Eteri)



Rys. 4. Chłopczyk mieszkający na wsi



Rys. 5. Dom rodziny gruzińskiej



Rys. 6. Matka śpiewająca córce. Córka idąca do mamy, żeby się przytulić



Rys. 7. Zdjęcie matki, które syn nosił w kieszeni



Rys. 8. Dziewczynka robiąca zakupy



Rys. 9. Pasja ojca (mężczyzna przytula się do winorośli)



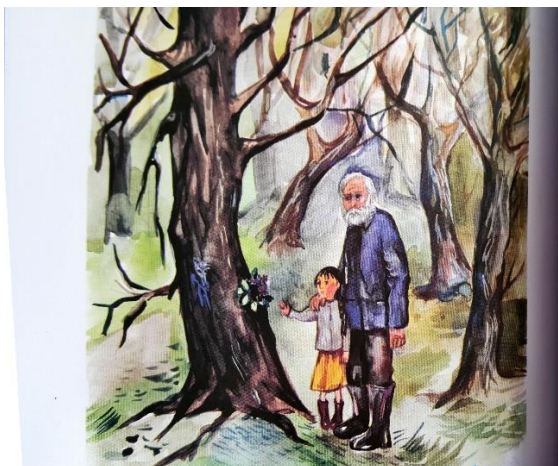
Rys. 10. Tradycyjny ojciec z synem



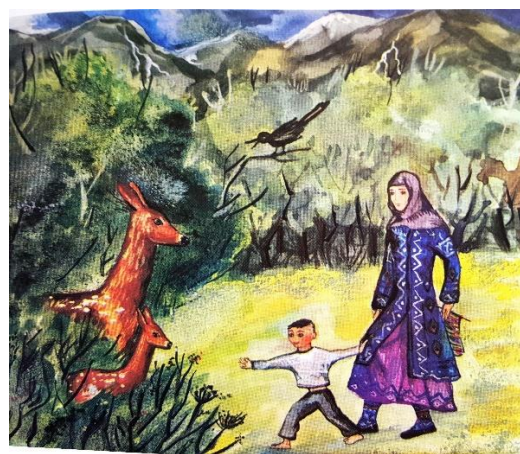
Rys. 11. Obraz babci



Rys. 12. Dziadkowie z wnuczką na spacerze



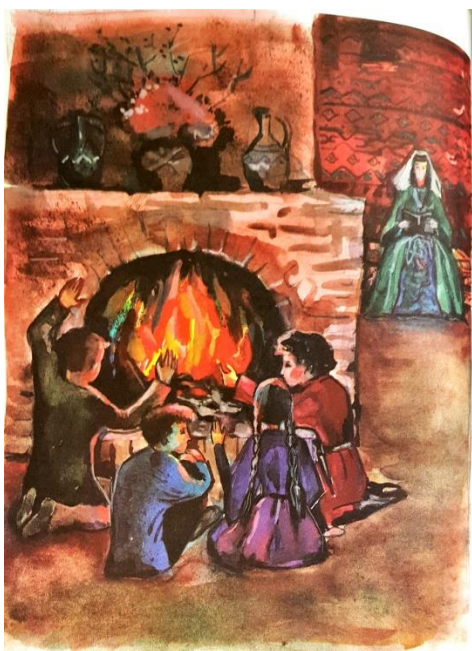
Rys. 13. Dziadek inspirujący miłość do natury



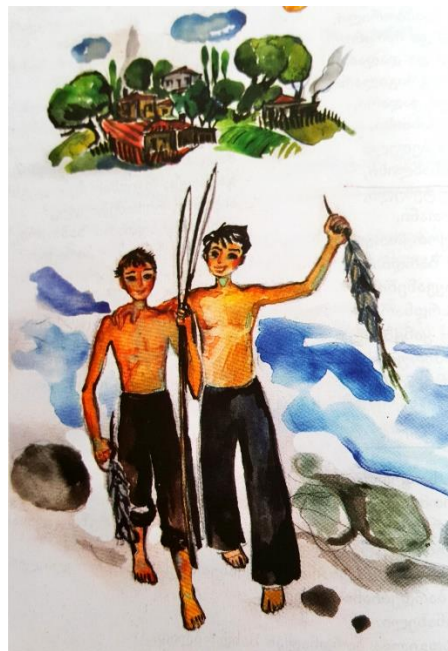
Rys. 14. Matka z synem na spacerze na łonie natury



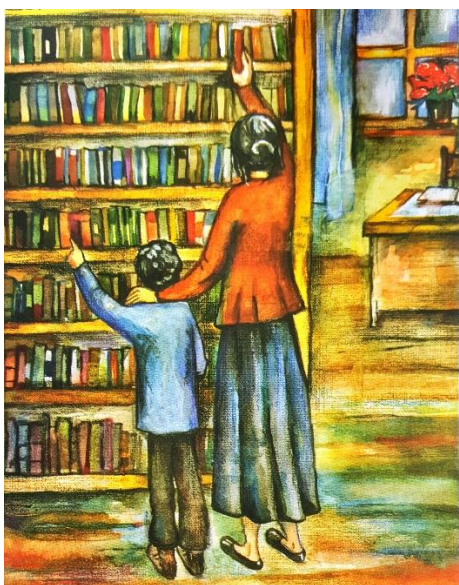
Rys. 15. Waleczność kształtowana w chłopczykach (Ilustracja do wiersza „Dobry chłopak”)



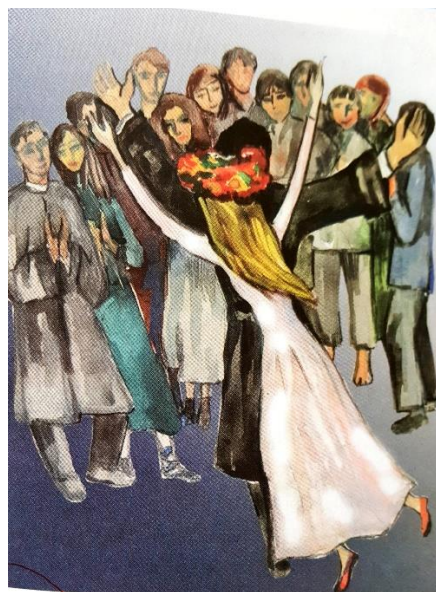
Rys. 16. Wspólne spędzanie czasu przez rodzeństwo



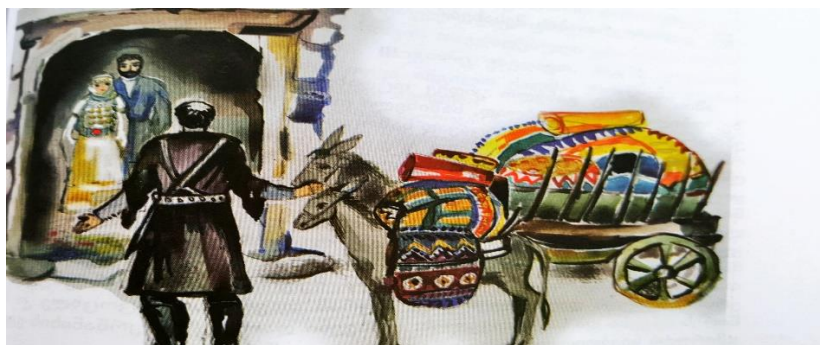
Rys. 17. Wspomnienia z dzieciństwa



Rys. 18. Ciocia przekazująca siostrzeńcowi miłość do książek



Rys. 19. Wiejska zabawa młodzieży



Rys. 20. Posag panny młodej



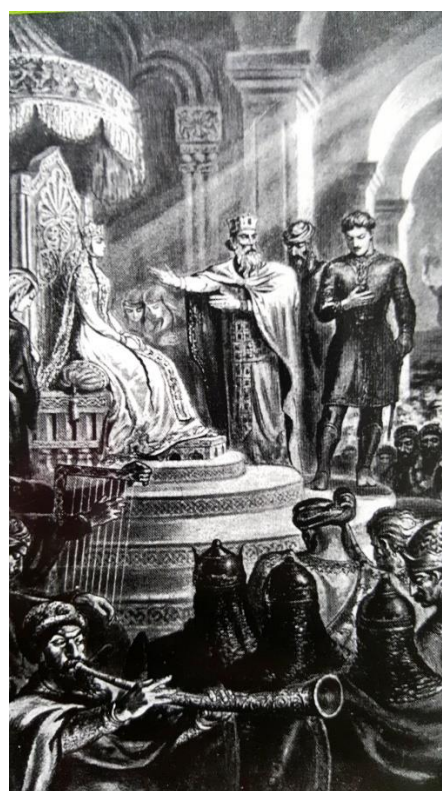
Rys. 21. Chłopczyk pomagający sąsiadowi się podnieść



Rys.22. Pan zapraszający do domu nieznanomych

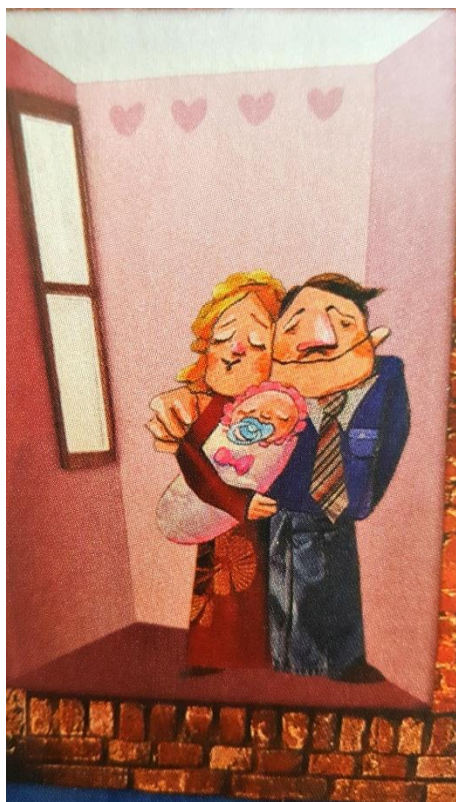


Rys. 23. Tradycyjny ubiór Gruzina

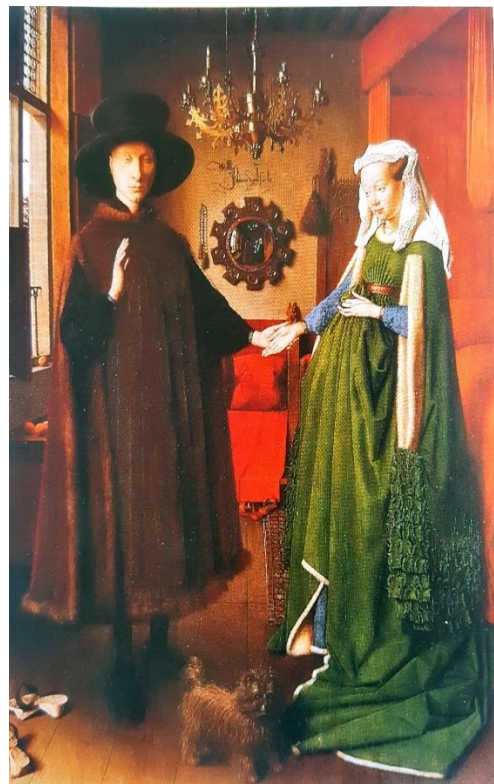


Rys. 24. Koronacja królowej Tamar (feminizm XII w.)

Wybrane ilustracje z podręczników polskich



Rys. 27. Obraz rodziny



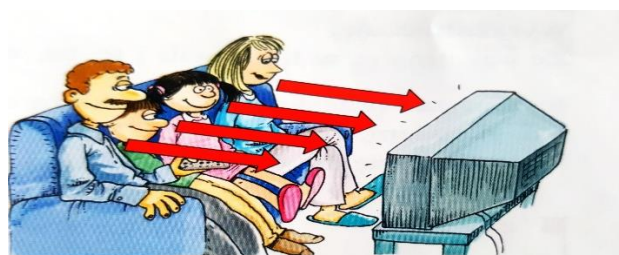
Rys. 28. Prokreacja jako najważniejsza funkcja rodziny



Rys. 29. Powrót ojca to radość dla całej rodziny



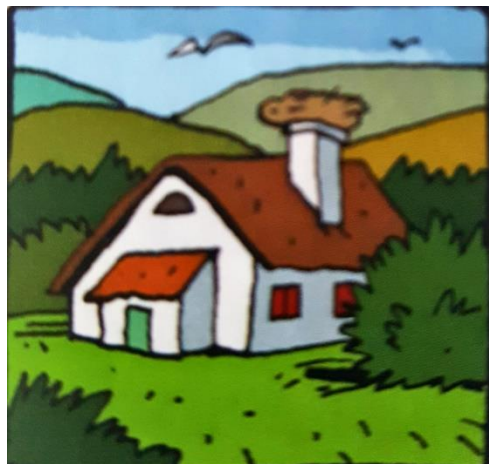
Rys. 30. Obraz idealnej rodziny, czas wolny



Rys. 31. Problem współczesnej rodziny. Zanik rozmowy



Rys. 32. Problem współczesnej rodziny. Zanik rozmowy



Rys. 33. Dom rodziny z polskich podręczników



Rys. 34. Staropolski dworek



Rys. 35. Kłócące się małżeństwo



Rys. 36. Dziewczyny szukające w Internecie chłopaków



Rys. 37. Mąż dbający o rodzinę



Rys. 38. Heroiczny obraz matki



Rys. 39. Matka spędzająca czas wolny z dziećmi



Rys. 40. Ojciec broni swoje dzieci przed złodziejami



Rys. 41. Matka czytająca dzieciom książkę



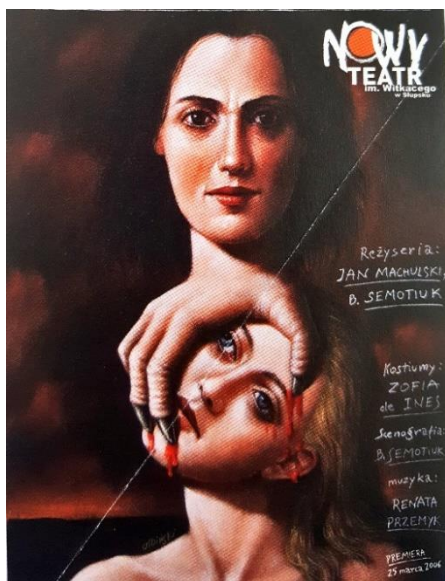
Rys. 42. Obraz surowej babci



Rys. 43. Wspólna praca na polu kobiet i mężczyzn



Rys. 44. Ojciec z córką w kawiarni podczas ważnej rozmowy



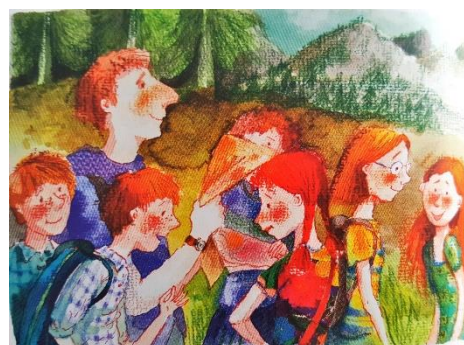
Rys. 45. Nienawiść siostry



Rys. 46. Osamotnienie. Czas z książkami



Rys. 47. Troskliwy brat



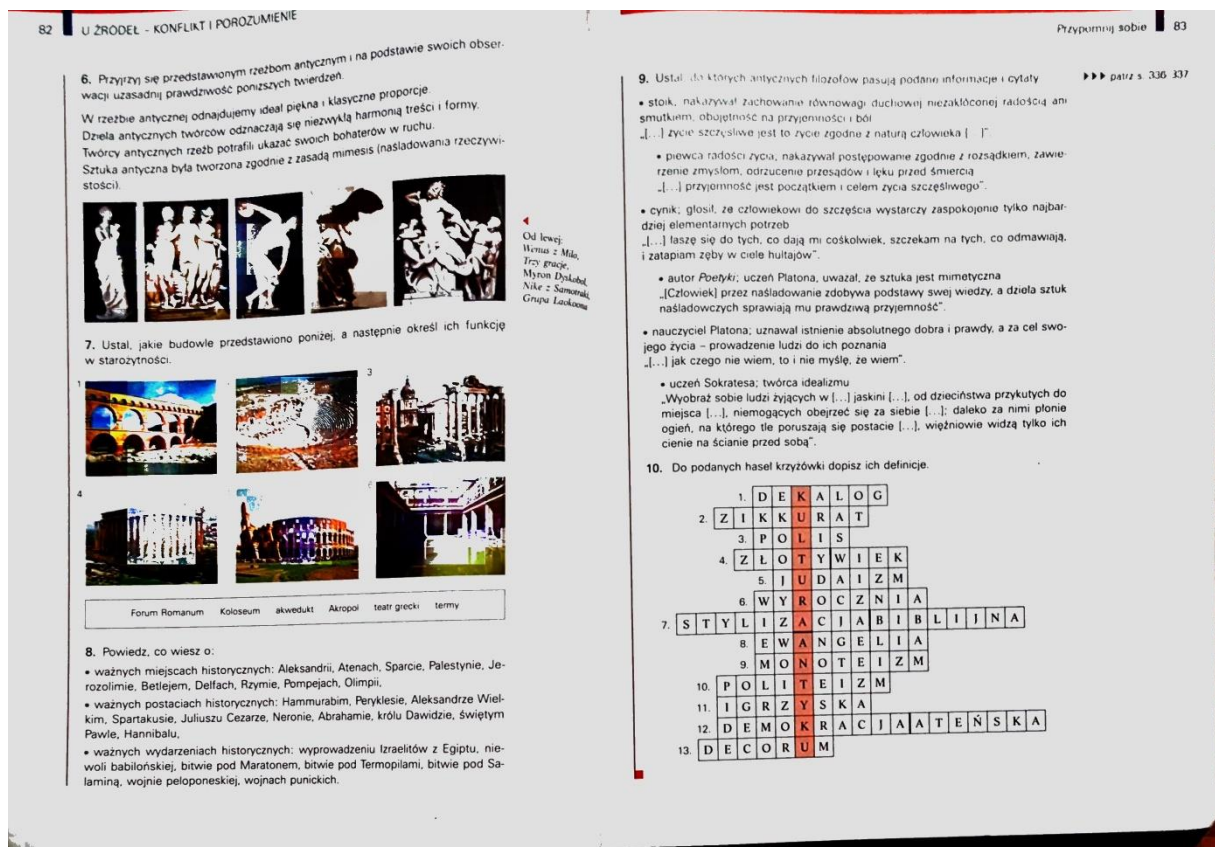
Rys. 48. Wycieczka z rówieśnikami



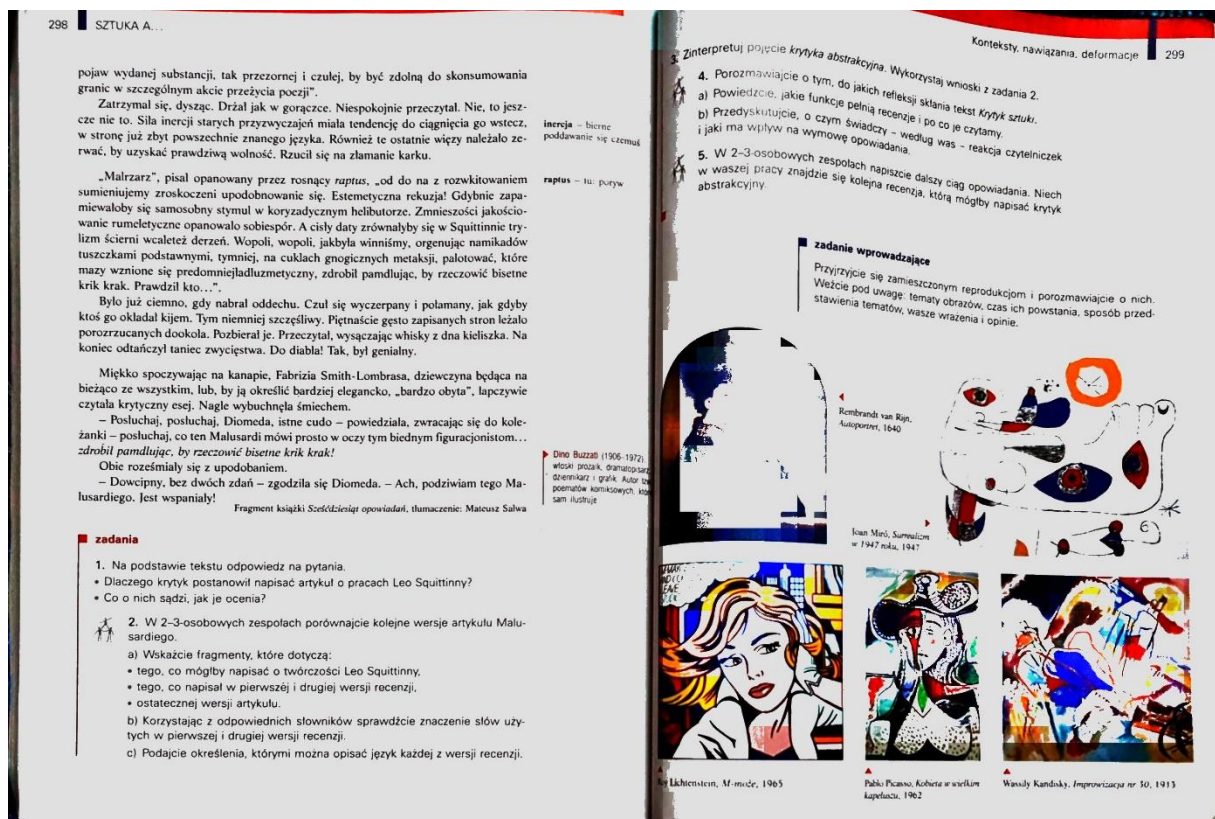
Rys. 49. Polska gościnność



Rys. 50. Wesele polskie



Rys. 51. Przykładowe strony z podręcznika polskiego



Rys. 52. Przykładowe strony z podręcznika polskiego